



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Sociologia

Tese de Doutoramento

**O outro lado das questões do desenvolvimento nos territórios
transfronteiriços. O caso da Escola Oficial de Idiomas da
Extremadura, Espanha**

Maria da Graça Palula Viegas

Orientador(es) | Carlos Alb. Silva

Évora 2020



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Sociologia

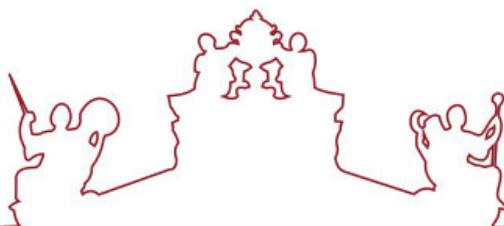
Tese de Doutoramento

**O outro lado das questões do desenvolvimento nos territórios
transfronteiriços. O caso da Escola Oficial de Idiomas da
Extremadura, Espanha**

Maria da Graça Palula Viegas

Orientador(es) | Carlos Alb. Silva

Évora 2020



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Instituto de Investigação e Formação Avançada:

- Presidente | José Manuel Vieira Soares de Resende (Universidade de Évora)
- Vogal | José Manuel Vieira Soares de Resende (Universidade de Évora)
- Vogal | Alexandre Miguel Cotovio Martins (Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação de Portalegre)
- Vogal | Bernardete Dias Sequeira (Universidade do Algarve - Faculdade de Economia)
- Vogal | Fernando Bessa Ribeiro (Universidade do Minho)
- Vogal-orientador | Carlos Alb. Silva (Universidade de Évora)

"faço o melhor que sei,
o melhor que posso;
e não abandono
até ter terminado"

Abraham Lincoln

O outro lado das questões do desenvolvimento nos territórios transfronteiriços.

O caso da Escola Oficial de Idiomas da Extremadura, Espanha

Resumo

Na presente investigação são analisadas as dinâmicas de ação no espaço transfronteiriço das *Escuelas Oficiales de Idiomas* (EOI) da Extremadura, no âmbito do ensino da língua e cultura portuguesas na Extremadura, região espanhola que desde logo por regulação institucional aposta no ensino do português como segundo idioma estrangeiro. Interiorizando esta lógica reguladora, ao longo de toda a investigação procurou-se conhecer-se a operacionalização da mesma no contexto das estratégias de ação das diversas EOI da região, passando assim por um conhecimento prévio das dinâmicas internas às organizações, desocultando lógicas que mobilizam as intervenções e que suportam a construção das finalidades.

Foi privilegiada uma abordagem mista, tendo sido realizadas 12 entrevistas a informantes-chave, e 1 entrevista ao Assessor/Coordenador de idiomas da Consejería de Educación y Empleo da Junta da Extremadura, entidade reguladora das EOI da Extremadura, complementadas com a recolha de 360 inquéritos por questionário a alunos das nove escolas de idiomas que existem na região da Extremadura.

Os resultados do estudo sugerem um elevado dinamismo da estruturação das ações no espaço transfronteiriço, onde as EOI, como organizações, autorregulam-se, interiorizando a regulação externa e apropriando-se dela para deixar com a sua atuação um contributo no desenvolvimento do território, não só dotando os seus habitantes de capital social proveniente do domínio do idioma português, da cultura e de atores do país, como (re) constrói com a sua intervenção um espaço transfronteiriço comum, em que o veículo de ação é o idioma português.

Palavras-Chave: território transfronteiriço, desenvolvimento, idioma, dinâmicas de ação

**The other side of development issues in cross-border territories.
The case of Extremadura's Official Language School, Spain**

Abstract

This research analyzes the action dynamics in the cross-border space of Extremadura's Official Language Schools (EOLS), within the context of teaching Portuguese language and culture in Extremadura, a Spanish region that, by institutional regulation, has been given importance to the teaching of "Portuguese" as a second foreign language. By internalizing this regulatory logic, throughout the investigation, it was made an effort to know its operationalization in the context of the action strategies of the various EOLS in the region, passing through a previous knowledge of the internal dynamics of the organizations, uncovering logics that mobilize the activities and interventions that support the construction of the purposes.

A mixed approach was favored, with the performance of 12 interviews with key informants, and 1 interview with the Adviser / Language Coordinator of the Board of Education and Employment of Extremadura, regulator entity of EOLS of Extremadura, complemented by the collection of 360 surveys by questionnaire to students of the nine language schools that exist in the region of Extremadura.

The results of the study suggest a high dynamism of the structuring of actions in the transboundary space, where the EOLS, as organizations, self-regulate, internalizing the external regulation and appropriating it to leave a contribution to the development of the territory, only by endowing its inhabitants with social capital coming from the mastery of the Portuguese language, culture and actors of the country, and at the same time, (re)builds, with its intervention, a common cross-border space, where the vehicle of action is the Portuguese language.

Key-words: cross-border territory, development, language, action dynamics

Agradecimentos

A realização deste projeto intitulado “*O outro lado das questões do desenvolvimento nos territórios transfronteiriços. O caso da Escola Oficial de Idiomas da Extremadura, Espanha*” desde logo aponta para uma das principais intervenientes que têm que ser reconhecidos e agraciados por toda a sua colaboração e disponibilidade, desde o acesso aos dados e informações, assim como à cooperação incondicional de alguns dos seus docentes: as *Escuelas Oficiales Idiomas* da Extremadura.

Começando por agradecer à entidade reguladora, a Junta da Extremadura, particularizando a *Consejería de Educación y Empleo*, um reconhecimento pela rápida e oportuna autorização ao desenvolvimento deste projeto de investigação, assim como um muito obrigada pela oportunidade de desenvolver um estudo destas organizações no país vizinho, materializando o espírito de real cooperação transfronteiriça.

Na pessoa do Assessor/Coordenador de Idiomas, Jesús Pascual Gomez, um agradecimento pela celeridade de resposta e pela colaboração, quer na situação de entrevista, quer na disponibilização de dados, sugestões e intermediação junto das várias escolas, mas também pela simpatia, cordialidade e incentivo no desenvolvimento do projeto.

Ao CPR (*Centro de Profesores y Recursos*) de Almendralejo, um muito obrigada pelo acolhimento caloroso, pela pronta disponibilização de informação e colaboração nas situações de entrevista, em particular à professora Begonia Hurtado, por toda à sua colaboração e simpatia.

Aos docentes das EOI, aos professores de Português da APPEX, a todos os profissionais do ensino que desde sempre colaboraram, nas entrevistas exploratórias ou semidiretivas, na transmissão de dados ou ainda na apresentação de campos de abordagem, assim como a mobilização de outros informantes, o seu contributo foi fundamental, sem eles a tese não teria acontecido. Obrigada a todos pela força, apoio, incentivo e pela amizade.

Destes, o muito obrigada especial ao meu sempre amigo Jacques Songy, o elemento facilitador nos contactos, entrevistado chave em todo o processo de desenvolvimento do projeto, informante privilegiado, no seu papel de docente e membro de Equipo Directiva, presidente da APPEX ou interveniente no uso dos meios de comunicação no ensino da língua e cultura portuguesa. Como sempre presente nos momentos importantes, a ele, assim como ao meu irmão e pais, devo o apoio familiar e o incentivo contínuo no desenvolvimento deste projeto. A estes, junto ainda todas as inúmeras formas de apoio dadas por restantes familiares e amigos, aos quais estendo o meu agradecimento.

Outro pilar chave em todo o meu percurso académico, a quem reconheço todo o apoio, incentivo e amizade, além dos ensinamentos transmitidos, que sempre me acompanhou nos diversos momentos da minha formação nesta universidade, é sem dúvida o meu Orientador, o Professor Doutor Carlos da Silva. Ao professor, as mais calorosas saudações académicas pela sua paciência, disponibilidade e o meu reconhecimento por todo o seu saber científico. Ao amigo, obrigada por me acompanhar sempre.

Índice

Dedicatória	1
Resumo	3
<i>Abstract</i>	5
Agradecimentos	7
Índice de Esquemas	11
Índice de Gráficos	11
Índice de Figuras	12
Índice de Tabelas	13
Índice de Siglas e Abreviaturas	15
Introdução	19
I Parte - As dinâmicas de ação no território: o ensino do idioma português como instrumento de interações no espaço transfronteiriço	29
Capítulo 1 – A Língua e Cultura Portuguesa no ensino em Espanha	31
1.1- O Ensino do idioma Português em Espanha	31
1.2- O Ensino do idioma Português na Comunidade Extremenha	33
1.3- O Ensino do Português e <i>Escuelas Oficiales de Idiomas</i>	41
Capítulo 2 – A Construção do objeto de estudo: da produção do problema sociológico à construção do quadro de leitura do real	45
2.1- Produção do problema sociológico	45
2.2- Quadro conceptual para apropriação do real - a análise da escola como organização micropolítica	48
2.2.1- A estrutura organizacional e a escola como “Arena Política” (Mintzberg) ..	51
2.2.2– Análise estratégica e jogo de Atores (Crozier e Friedberg)	54
2.2.3– Da ação coletiva à ação pragmática (Boltanski & Thévenot) – uma reflexão sobre as racionalidades da prova e a organização	66
2.2.4– As formas de regulação a e a regulação mista (Reynaud)	87
Capítulo 3 - A morfologia social da investigação sobre dinâmicas organizacionais e sua intervenção no território	97

3.1- Conceitos associados: território, cooperação, desenvolvimento, redes de interação.....	97
3.2 – As dinâmicas nos territórios fronteiriços, atores e instrumentos	103
Capítulo 4 - O caso da Escola Oficial de Idiomas da Extremadura como ator no desenvolvimento do território transfronteiriço.....	110
4.1 - Desenho de investigação	110
4.1.1 - A construção do objeto de estudo – reflexão prévia.....	110
4.1.2 – A resposta às dúvidas que marcam o espaço social: que caminho de análise?	118
4.1.3. - Instrumentos de apropriação do real: corpo conceptual de suporte e aspeto metodológico: paradigma de estudo misto.....	120
4.2 – O modelo de análise: da sua construção à implementação	126
4.3 – Da Teoria à Investigação Empírica: o caminho de recolha e tratamento de dados	130
II Parte - Análise e Discussão dos Resultados de Investigação	139
Capítulo- 5- A ação organizada da EOI no território	141
5.1 – A ação das <i>Escuelas Oficiales de Idiomas</i> : aspetos globais	141
5.2 - A prática das EOI na Dimensão interna	169
5.2.1 - Estrutura organizacional formal e poder de decisão.....	169
5.2.1.1 – Estrutura organizacional formal.....	169
5.2.1.2 - Poder de decisão	174
5.2.2 - A vivência no “quotidiano” das EOI e as estratégias de poder dos atores. 185	
5.2. 2.1 - O público alvo	185
5.2.3 – As atividades e o “quotidiano” das EOI.....	189
5.2.4 - Os docentes	205
5.3 – A Prática das EOI na Dimensão Externa	209
6 -Lógicas, Estratégias de Ação e Julgamento dos Atores.....	236
7 - As Consequências da Ação	244
Sínteses Conclusivas	271
Bibliografia	283
Apêndices e Anexos	301

Índice de Esquemas

Esquema 1 – Modelo Teórico das situações de Prova	84
Esquema 2 – Modelo Síntese da morfologia social de investigação sobre dinâmicas organizacionais e sua intervenção no território	109
Esquema 3 – A ação das EOI e Isotopia pertinente	168
Esquema 4 – Equipa Diretiva das EOI (órgão de gestão)	171
Esquema 5 – Estrutura Pedagógica das EOI	172
Esquema 6 – Esquema Formal das EOI	173
Esquema 7 – Lógica de Atores e sua Isotopia pertinente	184
Esquema 8 - EOI e Parcerias Formais e Reguladas Institucionalmente	262
Esquema 9 - EOI e Parcerias Formais	263
Esquema 10 - EOI e Parcerias Informais ou Espontâneas e Parcerias Pontuais	265
Esquema 11 – Síntese conclusiva da aplicação do modelo de análise	266
Esquema 12 – Síntese resumo das situações de prova e regulação associada	267

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Atividades Desenvolvidas pelas EOI	191
Gráfico 2- Fatores que influenciam o ensino do Português na Extremadura	196
Gráfico 3- Entidades com as quais as EOI colaboram	197
Gráfico 4- Formas de Envolvimento	200
Gráfico 5 – Importância dos meios disponíveis nas escolas	201
Gráfico 6 – Fatores que influenciam o ensino do Português na Extremadura	260

Índice de Figuras

Fig. 1 – EOI – Aspetos Globais: Dendograma das classes	160
Fig. 2 – EOI – Aspetos Globais: Dendograma com a percentagem de UCE em cada classe e palavras	161
Fig. 3 – Representação fatorial EOI – Aspetos Globais: Projeção dos centróides das classes de agrupamentos lexicais	162
Fig. 4 – Representação fatorial EOI – Aspetos Globais: Projeção das palavras de cada classe	163
Fig. 5 – EOI – Aspetos Globais: Nuvem de palavras	164
Fig. 6 - EOI – Aspetos Globais: Similitude 1 do conteúdo lexical	165
Fig. 7 - EOI – Aspetos Globais: Gráfico da análise de similitude 2	166
Fig. 8 – Prática das EOI na Dimensão Externa: Dendograma com a percentagem de UCE em cada classe	210
Fig. 9 – Prática das EOI na Dimensão Externa: Representação Fatorial	212
Fig. 10 - Prática das EOI na Dimensão Externa: Análise de Similitude	213
Fig. 11 - Prática das EOI na Dimensão Externa: Nuvem de palavras	215
Fig. 12 - Âmbito da Ação do CPR: Nuvem de palavras	218
Fig. 13 - Âmbito da Ação do CPR: Dendograma das classes	219
Fig. 14 - Âmbito da Ação do CPR: Dendograma com a percentagem de UCE em cada classe de palavras	220
Fig. 15 - Âmbito da Ação do CPR: Análise de Similitude	222
Fig. 16 - Sinergia Institucional: Dendograma das classes	231
Fig. 17 - Sinergia Institucional: Dendograma com a percentagem de UCE em cada classe e palavras	231
Fig. 18 - Sinergia Institucional: Nuvem de palavras	233
Fig. 19 - Sinergia Institucional: Análise de Similitude	234

Índice de Tabelas

Tabela 1 – <i>Escuelas Oficiales de Idiomas</i> na Região e idiomas lecionados	43
Tabela 2 – Articulação com o quadro conceptual e a unidade objeto de estudo: as <i>Escuelas Oficiales de Idiomas</i> da Extremadura	96
Tabela 3 – Síntese do processo de investigação	125
Tabela 4 – Síntese dos elementos de análise	129
Tabela 5 – Informantes-chave	132
Tabela 6 – Técnicas de Recolha e Análise dos dados Empíricos	137
Tabela 7 – Síntese dos níveis e dimensões do espaço social das EOI	155
Tabela 8 – Dimensão Interna da Organização (Unidade de Análise: organização administrativa e Pedagógica)	156
Tabela 9- Dimensão Interna da Organização (Unidade de Análise: Professores)	156
Tabela 10 – Dimensão Externa da Organização (macro)	157
Tabela 11 – Síntese das informações do corpus sujeito a tratamento lexicográfico	158
Tabela 12 – Alunos matriculados nas <i>Escuelas Oficiales de Idiomas</i> (9) e em Aulas Adscritas (7)	249
Tabela 13 – Alunos de Português matriculados em Aulas Adscritas da EOI	249
Tabela 14- Alunos matriculados em Português nas EOI e em aulas Adscritas (ano letivo 2014-2015)	250
Tabela 15- Alunos matriculados em Português nas EOI e em aulas Adscritas (ano letivo 2015-2016)	251
Tabela 16- Alunos matriculados em Português nas EOI e em aulas Adscritas (ano letivo 2016-2017)	252
Tabela 17- Alunos matriculados em Português nas EOI e em aulas Adscritas (ano letivo 2017-2018)	253
Tabela 18- Alunos matriculados em Português nas EOI e em aulas Adscritas (ano letivo 2018-2019)	254
Tabela 19- Cursos monográficos de Português nas EOI	255

Tabela 20 – Ações de formação contínua de professores em Língua e Cultura Portuguesa nos CPR (<i>Centro de Profesores y Recursos</i>) (2013-2014)	256
Tabela 21 – Ações de formação contínua de professores em Língua e Cultura Portuguesa nos CPR (Centro de Profesores y Recursos) (2015-2016)	257
Tabela 22 – Ações de formação contínua de professores em Língua e Cultura Portuguesa nos CPR (Centro de Profesores y Recursos) (2017-2018)	258

Índice de Siglas e Abreviaturas

- AFC – Análise Fatorial de Correspondência
- APPEX - Asociación del Profesorado de Portugués de Extremadura (Associação de Professores de Português da Extremadura)
- BOE- Boletín Oficial del Estado (Boletim Oficial do Estado)
- CPR – Centro de Profesores y Recursos (Centro de Professores e Recursos)
- CHD - Classificação Hierárquica Descendente
- DOE – Diario Oficial del Estado (Diário Oficial do Estado)
- EOI- Escuelas Oficiales de Idiomas (Escolas Oficiais de Idiomas)
- GIT – Gabinete de Iniciativas Transfronteiriças
- MCER- Marco Comum Europeu de Referência das Línguas
- PI.A.L.E/P.A.L.E.- Planos de Aprendizagem de Língua Estrangeiras
- SEEPLU – Sociedad Extremeña de Estudios Portugueses y de la Lusofonía
- SEPIE – Servicio Español para la Internacionalización de la Educación
- UCE – Unidade de Contexto Elementar
- UCI – Unidades de Contexto Inicial

Introdução

Introdução

A vivência no espaço ibérico, no nosso quotidiano, particularmente nas regiões periféricas, lança-nos uma série de dúvidas sobre como enfrentar essa interioridade, como ler os espaços periféricos e como pensar essas vivências, num mundo marcado pela rapidez técnica, científica, cultural e económica, que afetam as comunidades, conduzindo a mudanças nas várias regiões e provocando muitas vezes a deslocação das pessoas, as quais mudam de lugar, de país, de costumes e de língua. Essa desterritorialização redutora de laços sociais e quebra ou alteração de identidades assentes em pertenças, leva ao questionamento, interrogando-nos em como sociólogos, podemos dar um contributo para inverter algo, para a necessidade de mudança do coletivo, de laços e de identidade. Sabemos que não existem respostas diretas nem conclusivas, mas que para construção de respostas devem ser observadas experiências dinâmicas das comunidades onde elas acontecem. Também temos presente, neste trabalho, a noção clara que o contributo para a riqueza ou desenvolvimento de uma região ou país passa pela capacidade de questionamento dos seus, da interrogação científica e do debate sobre a validade das práticas.

No caso da presente investigação, ao conhecer o outro lado das questões do desenvolvimento nos territórios transfronteiriços, através de um ator em particular, Escola Oficial de Idiomas, a ênfase da abordagem está centrada na perspectiva do vizinho, redirecionando a perspectiva e dando “voz aos espanhóis”. Se as abordagens dos estudos portugueses sobre ações no território transfronteiriço revelam a perspectiva do parceiro português, analisar o outro lado da fronteira, ouvindo o “outro” permite-nos desde logo atender a um pressuposto orientador de toda esta análise, a de que a fronteira é mais virtual que real. Mais ainda, o conhecimento é uma construção coletiva, que acontece na produção de práticas sociais, na sua reprodução, assim como na alteração dessas mesmas práticas, pelo que as incertezas, as dúvidas sobre a validade ou não das práticas em estudo permitem abrir novos caminhos para a construção do conhecimento em termos de medidas locais de intervenção no espaço transfronteiriço.

O olhar dos outros no desenvolvimento do espaço transfronteiriço pretende aqui enfatizar a importância da ação dos vizinhos no território em torno do conhecimento da língua e cultura portuguesa, sendo estes uns intermediários por excelência na sua divulgação, assim como pioneiros na apropriação desses elementos no seu quotidiano, interiorizando elementos culturais que sendo nossos, passam a fazer parte integrante da cultura fronteiriça. Mais, estes atores que intervêm no território fronteiriço, mobilizam um recurso, o idioma português, em prol do desenvolvimento da sua comunidade, apropriando-se dele em prol de objetivos prioritários para a sua região.

Conscientes da importância da reflexão crítica na construção do processo de conhecimento, este trabalho pretende constituir-se um instrumento de liberdade da crítica, de debate e comunicação, descobrindo o papel de um ator social neste contexto, como sujeito que conhece o lugar e desenvolve ações concretas, tornando-se assim um espaço de reflexão das ações construídas. Por meio do debate, da argumentação, conhecer o que vem de fora, aproxima as pessoas, desenvolve identidades, valores e comportamentos e constitui um instrumento de aprendizagem.

Desde sempre partilhamos um “efeito fronteira”, por um lado partilhando constrangimentos comuns a zonas periféricas, por outro, o existirem nesse território atores que buscam solucionar as questões com medidas locais e próprias desse território (Marques, Queiroz, Queirós, Maia, Ribeiro, Ferreira & Carballada, 2019).

Importa, desde já, reforçar a ideia de que a zona fronteiriça em análise não se confina à delimitação política da mesma, mas assenta na construção das identidades dos grupos que partilham esse mesmo espaço e nas relações que nele estabelecem, embora formalmente ocupem posições distintas, em termos económicos, sociais e territoriais. A delimitação nacional dá ao Estado um papel de regulador normativo das vivências dos indivíduos de uma determinada nacionalidade, num território, sob uma lei comum. Porém, esta não confina as identificações e representações dos atores que agem nesse território (Rio, 1996).

Sabendo que as zonas transfronteiriças caracterizam-se por singularidades de vivências, problemáticas e conceções das mesmas, assim como intervenções, que vão além das orientações formais e institucionais, nasce a preocupação de tornar tangível, no interior

do processo de cooperação, a afetação social do mesmo, ao atender ao contributo dessas relações para a inclusão social dos indivíduos que residem na zona raiana.

A cooperação é um movimento que vai do lugar privado, individual, a um lugar comum, coletivo, do qual nasce, portanto, uma dimensão pública, logo toda a cooperação produz um bem público. No que respeita à cooperação transfronteiriça, o grande enfoque tem sido dado à cooperação de cariz formal, numa lógica instrumental, em detrimento das relações que se estabelecem a título mais informal, porém não se pode dissociar a cooperação em prol da execução de objetivos específicos, da cooperação espontânea que se estabelece num espaço como a zona fronteiriça.

Desenvolver o território fronteiriço passa pela associação de todos aqueles que se constituem os sujeitos desse processo. De entre os muitos recursos que os atores podem dispor e mobilizar, associando-se e cooperando entre si está, sem dúvida, o ensino/aprendizagem, em geral, e do idioma vizinho, em particular.

A problematização do domínio do idioma como instrumento/recurso das interações no âmbito do espaço transfronteiriço tem sido uma linha de investigação seguida em trabalhos anteriores (Viegas, 2010, 2015, 2016; Viegas & Silva, 2014), particularmente no âmbito do ingresso inicial no Curso de Doutoramento em Sociologia (ano de 2010/11). Se por motivos familiares e as dificuldades em conciliar a vida profissional e os trabalhos de pesquisa para a tese, a conclusão da investigação não aconteceu, os dados recolhidos, as ideias e as reflexões foram sendo alvo de atualizações com novas recolhas e discussões, redirecionando linhas de investigação, aprofundando outras, mas trabalhando na linha condutora, a intervenção em territórios fronteiriços e o idioma como um instrumento privilegiado, até chegar à problemática atual, após discussão e reflexão nos fóruns científicos, sistematizando algumas ideias em texto publicado¹. Para não perder a informação recolhida e trabalhada e as leituras efetuadas, em data recente e com apoio do meu orientador, tomei a coragem e reingressei para concluir este trabalho conducente à tese de doutoramento.

¹ Os extratos de texto das publicações anteriores encontram-se incorporados na tese, em locais devidamente citados. As principais publicações produzidas no âmbito do curso de doutoramento e nas comunicações efetuadas encontram-se descritas na bibliografia.

Dessas investigações uma constatação surge, imperativamente, as especificidades do território como espaço vivido, marcado simultaneamente por diretrizes políticas operacionalizadas por respostas institucionais e os cidadãos, que na sua autonomia e liberdade de ação, agem nesse mesmo espaço, desenvolvendo processos de participação, pela constituição de sujeitos e atores sociais críticos e criativos, além de cooperativos (Viegas, 2015, 2016, 2018). Atores que se associam a partir de interesses comuns podem desencadear ações de cooperação com reflexo no desenvolvimento do local, em busca de soluções cujas finalidades serão mais extensas que as relações de cooperação que lhes deram origem.

Outras das conclusões a que se chegou, a de que o idioma, no território fronteiriço, se constitui como veículo intermediário nas dinâmicas desse espaço, já que movidos por lógicas de racionalidade distintas mas interrelacionadas, os atores, individuais e coletivos, interagem entre si no âmbito do desenvolvimento de práticas inerentes ao ensino do idioma. Se as lógicas apontam para a valores de colaboração e cooperação, das estratégicas de ação nascem projetos associativos, produção de acordos e iniciativas que envolvem entidades parceiras e ações conjuntas (Alonso & Jiménez 2006; Gasparin, 2019; Viegas, 2010, 2015, 2016). Assente no pressuposto orientador que entende o idioma como instrumento de capital social, ao ser construção identitária de uma comunidade e elemento facilitador de integração nessa mesma comunidade (Maneiro & Sotelsek, 2009; Viegas, 2015, 2018).

Outras duas mais valias do idioma como capital social poderá ser aquilo que Alonso e Jiménez chamam de instrumento de tecnologia social e acesso e usufruto de bens e serviços, que será maior, quanto maior for o número de falantes (Alonso & Jiménez, 2006). Isto leva-nos a afirmar ter o idioma um efeito de redutor da “distância psicológica”, funcionando simultaneamente como “efeito de chamada”, já que o domínio do idioma do outro aproxima os indivíduos (Viegas, 2015, 2018). Se o idioma falado no território nacional é um instrumento de interação entre os seus membros, que ao formar uma comunidade linguística, através do idioma criam laços que, segundo Lozares e Sala (2011) se designam *bonding*, o seu domínio pelos membros de outros coletivos linguísticos vai mais além de uma comunidade de fala, já que o idioma ganha forma de instrumentalização na partilha de informações e ideias, aproxima indivíduos e entidades

(Alonso & Jiménez, 2006). Dessa instrumentalização, as dinâmicas criadas suscitam contactos entre diversos atores no espaço, criando laços em torno do idioma, que constituem teias relacionais e pontes ativas nas redes sociais, que podemos apelidar de *binding*, como as intitulam Lozares & Sala (2011).

Os efeitos sociais dessas aproximações produzem uma dimensão pública, revelando a importância da participação e das micro decisões, em prol da intervenção no espaço fronteiriço. Apropriados desse recurso, o capital linguístico, mobilizando-o nas suas interações com atores públicos e privados, geram por si só a criação de teias de interação que dinamizam o espaço, fazendo estender as relações com outros coletivos.

Como nos diz Alejandro Portes, recurso intangível, o idioma é um veículo de acesso aos benefícios da participação em comunidades de fala, logo instrumento de aquisição de capital social para o que dele usufruem (Portes, 2000). Segundo outro autor, Coleman, o domínio do idioma constitui não só um instrumento facilitador e promotor de interações assim como da transmissão de informação na estrutura social, mas também operacionaliza as normas criadas em torno da posse e acesso desse mesmo capital (Coleman, citado por Maneiro & Sotelsek, 2009).

Aqui as normas e expectativas individuais são mobilizadas não apenas em termos de vantagens para os diversos atores, mas ao fazê-lo, traduzem-se em benefícios para todo o coletivo. O domínio de uma língua cumpre assim estas premissas, já que os diversos falantes, ao dominarem o idioma do outro, ganham vantagens individuais e promovem uma aproximação entre coletivos.

Como nos diz Javier Capuz *“todos esos apoyos institucionales no habrían servido de nada si no se hubiera producido una implicación de la sociedad y una toma de conciencia sobre la necesidad de intentar hablar a los vecinos en su propia lengua y hacer el esfuerzo, en este caso histórico, de intentar comprenderles”* (Capuz, 2012, p. 113).

Ao enfatizar o domínio do idioma do vizinho e sua apropriação nas dinâmicas do seu próprio território, retiramos daqui o entendimento de que o recurso ao ensino do domínio e cultura do país vizinho se constitui um instrumento de poder na intervenção do espaço transfronteiriço, na perspectiva dada por Bourdieu, gerando por si mesmo dinâmicas promotoras de aproximação, quer de entidades agentes no contexto, quer de indivíduos e

ainda de abertura cultural (Bourdieu, 1989). Neste sentido, realça-se “*os papéis dos diferentes atores, que através de trocas, poderão desenvolver medidas adequadas ao espaço local, regional e fronteiriço*” (Viegas, 2018, pp. 302-323).

Apesar da diversidade de perspectivas que podem ser utilizadas, a abordagem que constitui linha orientadora de toda a investigação parte de um pressuposto inicial, o de que são os atores que nas suas dinâmicas de ação, agem no meio social, movem os seus recursos e atuam, gerando interações, estabelecendo alianças e criando e superando conflitos e que são essas intervenções que explicam a estrutura social do contexto. Espaldados por conceitos teóricos no âmbito da análise estratégica, nomeadamente a diversidade de lógicas de ação que enformam as estratégias de ação, onde os atores têm liberdade e autonomia, enfatizando a ação dos atores e da sociologia pragmática, quando defende a explicação do social pelas intervenções dos atores, esta constitui a linha de abordagem aqui adotada. Na perspectiva da sociologia pragmática, o social não constitui um elemento explicativo, mas é ele próprio objeto de explicação, no âmbito das produções dos atores nos momentos de prova.

Partindo daquilo que Dewey define como noção de investigação “*A investigação é a transformação controlada ou direcionada de uma situação indeterminada para uma que é tão determinada em suas distinções e relações constituintes, de forma a converter os elementos da situação original em um todo unificado*” (Dewey citado por Corrêa, 2014, p. 44), pretendeu-se aqui observar numa dimensão macro o modo como o sistema social afeta a praxis organizacional destas entidades, no que respeita à sua intervenção no espaço transfronteiriço e simultaneamente, numa dimensão micro, conhecer como no interior destas organizações, as dinâmicas de ação. Aqui atendendo sempre aos aspetos relacionados com a interação na realidade organizacional, no âmbito das interações dos seus intervenientes, como o poder, a negociação, os interesses, os acordos e compromissos, assim como os significados dessas ações. Articulando assim o conhecimento das produções internas e externas, com vista ao conhecimento da intervenção. Como afirma Marcos Procópio, na sequência de que Barnard defende em termos de cooperação organizacional, “*(...) toda a forma de cooperação humana passível de ser observada diretamente através de linhas hierárquicas, regulamentos e organogramas oficiais esconde um lastro maior de cooperação informal ou espontânea,*

invisível ao observador mais desavisado. (...) abaixo das regras, procedimentos e ordens burocráticas oficiais, evidentemente observáveis, esconde-se uma ampla teia de significações (...)” (Procópio, 2006, p. 74).

Toda a investigação está organizada em torno das questões de partida, desde a inicial, como é que as dinâmicas da ação da Escola Oficial de Idiomas se refletem na sociedade civil da Extremadura e das questões derivadas, como é que a Escola Oficial de Idiomas (EOI) da Extremadura operacionaliza a política cultural da Junta da Extremadura, como se constitui um instrumento de desenvolvimento da cooperação no território, como instrumentaliza a premissa de que o idioma constitui um instrumento de cooperação e desenvolvimento, como se estruturam as suas ações e que lógicas obedecem? As *Escuelas Oficiales de Idiomas*, dada a grande autonomia que dispõem, embora tendo que cumprir as diretrizes legais da entidade reguladora, a Junta Extremadura, nessa autonomia desenvolvem no quotidiano práticas de resolução de problemas que mostram que os próprios atores perante um problema criam dinâmicas de ação que são elas próprias, o objeto de estudo enquanto social, criando produções que transformam o social, na perspetiva de Boltanski & Thévenot (1991).

Em termos de objetivo geral do estudo, pretendeu-se conhecer o posicionamento da EOI, enquanto agente civil de desenvolvimento do seu território, observando como cada um dos seus pólos interioriza as regras, as reproduz e cria estratégias de atuação diversas, estruturando práticas assentes em lógicas próprias à luz da ação e do contexto da sua realidade, que a permite “*ser olhada enquanto instrumento de riqueza de dispositivos de reflexidade*” (Viegas, 2018, pp. 302-323).

Aliadas às características desta entidade que nos suscitou “*a curiosidade científica de torná-la um objeto de estudo, procurei analisar as interações, enfatizando o fator humano na estruturação da ação no território, analisando os discursos que permitem conhecer o seu consciente coletivo, identificar as representações de cooperação, observar vinculações sociais, identificando regras que orientam sistemas de trocas e relações de poder*” (Viegas, 2018, pp. 302-323). É a partir daqui que se concretiza os nossos objetivos específicos de estudo: a) analisar a Escola Oficial de Idiomas, procurando desocultar os processos sociais da sua intervenção no espaço transfronteiriço; b) identificar o melhor entendimento dos instrumentos de decisão; c) conhecer as diversas

estratégias de ação definidas; d) observar a estruturação das ações no seio do contexto interno e externo em que têm lugar.

Perante o panorama genérico anteriormente apresentado a construção do objeto de estudo que deu origem ao desenho da investigação iniciou-se com a opção por um estudo de caso, de uma organização do país vizinho, a Escola Oficial de Idiomas da Extremadura, “*um agente no território, uma entidade pública, de cariz regional, com uma implementação no espaço físico da região, que se formaliza em pólos instalados em cidades distintas da região*” (Viegas, 2018, pp. 302-323), que, por sua vez, se desdobram em iniciativas em localidades periféricas.

A tese está assim organizada, numa primeira parte, intitulada de “**As dinâmicas de ação no território: o ensino do idioma português como instrumento de interações no espaço transfronteiriço**”, consiste num enquadramento teórico, onde os capítulos que dela fazem parte incluem toda a conceptualização que enforma depois a investigação. Começa-se, assim, num primeiro capítulo, por uma sistematização do ensino do idioma português no país vizinho, particularizando a Comunidade Autónoma da Extremadura, já que constitui o nosso objeto de estudo, descrevendo a intervenção do ensino do idioma português como instrumento de interações no espaço transfronteiriço e descrevendo aquelas que serão as unidades de estudo da presente investigação: as *Escuelas Oficiales de Idiomas* da Extremadura.

Num segundo capítulo apresenta-se a construção do objeto de estudo, produção do problema científico/sociológico, assim como do corpo teórico que constitui o quadro de leitura do real, desde a análise estratégica defendida por Crozier e Friedberg; à contingência de Mintzberg, o carácter crítico do sentido da ação, de Boltanski e Thevenot às formas de regulação a e a regulação mista de Reynaud.

Segue-se um enquadramento conceptual que dá enfoque aos conceitos transversais a toda a temática, como território, cooperação, desenvolvimento, redes de interação a que se articula a reflexão sobre a morfologia social de investigação sobre dinâmicas organizacionais e sua intervenção no território.

Num último capítulo desta primeira parte, descreve-se o desenho da investigação em torno da temática, “O outro lado das questões do desenvolvimento nos territórios

transfronteiriços. O caso da Escola Oficial de Idiomas da Extremadura, Espanha”, onde é explicitado o caminho de análise, os instrumentos de apropriação do real, desde o corpo conceptual de suporte e aspeto metodológico: paradigma de estudo misto, assim como se descrevem as estratégias de investigação a desenvolver, com vista à apreensão das dimensões de análise identificadas, que constam do modelo de análise construído. Termina este capítulo com a apresentação de todo o procedimento inerente à recolha e tratamento dos dados da investigação.

A segunda parte da tese, designada de “**A ação organizada da EOI no território: Análise e Discussão dos Resultados de Investigação**” consiste na sistematização dos resultados da investigação, onde num primeiro capítulo são demonstrados os elementos inerentes à prática das EOI, na dimensão interna e externa, enfatizando os elementos que resultaram da investigação como catalisadores dessa prática. Na sua dimensão interna, a estrutura organizacional, o poder de decisão e as estratégias de atores permeiam as vivências no quotidiano das EOI e refletem-se nas situações de ação concreta, na sua dimensão externa, a interiorização da regulação que lhe deu origem é interiorizada e apreendida em prol da sua autonomia e liberdade de ação, através das quais se criam teias de relação formais e informais que atravessam todo o espaço fronteiriço. A estas situações de ação estão associadas lógicas e estratégias de ação, assim como julgamento dos atores envolvidos, pelo que serão aqui debatidos num outro capítulo, finalizando depois a apresentação dos resultados da investigação descrevendo as consequências da ação das EOI em prol do desenvolvimento no território transfronteiriço.

I Parte - As dinâmicas de ação no território: o ensino do idioma português como instrumento de interações no espaço transfronteiriço

Capítulo 1 – A Língua e Cultura Portuguesa no ensino em Espanha

1.1- O Ensino do idioma Português em Espanha

Neste capítulo será apresentado um breve enquadramento do ensino do idioma português no país vizinho, já que a necessidade de contextualização da temática é pertinente para enformar o posicionamento das interações no espaço transfronteiriço resultante das dinâmicas criadas em torno do ensino e aprendizagem da língua e cultura portuguesas.

Começamos por referenciar a notória inovação que constitui a importância atribuída ao ensino de línguas estrangeiras, particularmente na representação que lhe está associada, o seu entendimento como veículo redutor de distâncias psicológicas, aproximação de pessoas e culturas e prossecução de objetivos políticos, o recurso ao idioma como instrumento de reconhecimento político do país. Face a esta heterogeneidade de elementos conectados em torno do ensino dos idiomas, uma certeza nos assiste, a importância dada ao ensino do idioma como instrumento de intervenção social.

Podemos começar por referir que o ensino de línguas estrangeiras no país vizinho está regulamentado desde a primeira metade do séc. XIX, embora o seu marco principal tenha acontecido no século seguinte. As reformas educativas, ao longo do século vinte, em Espanha, estão associadas a mudanças políticas que aconteceram no país. Desde o início do século XX, mesmo na viragem, com a reforma educativa introduzida pela LOGSE (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España*), em 1900 publica-se na legislação educativa o reconhecimento da importância da aprendizagem das línguas estrangeiras como parte integrante de formação cultural. Desde 1911, com a criação da *Escuela Central de Idiomas* de Madrid, a aprendizagem das línguas modernas passa a estar associada ao desenvolvimento de competências profissionais, começando a estar incluído nos planos de estudos o ensino de idiomas, o que reafirma desde logo o carácter instrumental deste tipo de ensino (Gálvez et al , n/d; Térron, 2014).

Outro aspeto pertinente a referir prende-se com o facto de nesta escola iniciar-se a contratação de professores estrangeiros, além de que o ensino das línguas estrangeiras incluiu o idioma português, redireccionando então a própria conceção de intervenção no

espaço do território fronteiriço. Mais, o entendimento dado à aposta ao ensino dos idiomas modernos, constitui uma forma de quebrar o isolamento que o país viveu. Durante décadas, promoveu-se o ensino de idiomas europeus, com vista à integração da população numa vivência do continente, à integração dos estrangeiros que buscavam o país assim como ao entendimento do idioma enquanto um instrumento de desenvolvimento gerador de dinâmicas de ação no território e junto de entidades individuais e coletivas (Galvéz, Arrimadas Gómez, Ramírez Nueda, López Gayarre & Ocaña Villuendas, n/d).

Um marco importante foi a criação, nos anos oitenta do século vinte, a criação das *Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI)*, através das quais se oferece a adultos a possibilidade de aprender línguas estrangeiras em regime especial. Coincidindo com a entrada do país na Comunidade Económica Europeia, os anos oitenta e noventa do século passado são marcados pela proliferação das EOI, por toda a Espanha. Instituições públicas, estão dependentes do Ministério da Educação e Formação Profissional e das Comunidades Autónomas. Nelas, a aprendizagem das línguas europeias, línguas cooficiais em Espanha ou outras que por razões culturais, económicas ou sociais sejam procuradas, como o árabe, mandarim ou japonês, são lecionadas a quem pretende adquirir ou aperfeiçoar conhecimento e competências linguísticas ou obter um certificado de acreditação para o nível de competência que possui (Gálvez et al, n/d; Térron, 2014).

Atualmente, as *Escuelas Oficiales de Idiomas* oferecem a toda a população, a partir de 16 anos ou 14, uma forma de formação ao longo da vida, independente do sistema de ensino formal, que inclui diferentes níveis de competência, desde o nível A1 ao nível C2, segundo o Marco Comum Europeu de Referência das Línguas (MCER), em diferentes modalidades, ensino presencial, semipresencial e à distância, assim como diversas tipologias de cursos, que vão desde os níveis anteriormente referidos a cursos monográficos para tradutores e intérpretes ao ensino de línguas para fins específicos, como idiomas para negócios, medicina ou outros, pedidos pela sociedade.

O ensino do idioma português, transversal aos diferentes níveis de ensino, embora se tenha iniciado no ensino primário, ganhou maior ênfase no contexto da cooperação institucional entre Portugal e Espanha, no âmbito educativo, com base na Diretiva

Comunitária 486/1977, que pretendia facilitar a integração de imigrantes e respetivas famílias.

1.2- O Ensino do idioma Português na Comunidade Extremenha

Ao iniciar a abordagem do ensino do idioma português na Comunidade Autónoma da Extremadura torna imperativo fazê-lo com a ideia defendida por Álvaro Térron, *“el portugués se ha convertido en un diferenciador educativo de la comunidad autónoma de Extremadura con respecto a otras regiones del panorama nacional”* (Térron, 2014, p. 43).

A região da Extremadura tem sido, no contexto do país vizinho, pioneira no ensino da língua e cultura portuguesa, sendo o idioma português ensinado nos vários níveis de ensino, tornando a Extremadura a comunidade espanhola que tem o mais elevado número de alunos de português. Esta Comunidade constitui agora exemplo para as restantes, quer nas boas práticas desenvolvidas, quer em termos de apoio dos Governos Regionais nas matérias transfronteiriças, que impulsionam o idioma como instrumento de coesão entre os dois países (Térron, 2014).

O ensino/aprendizagem de português na Extremadura ganhou impulso com a passagem para a Junta da Extremadura das competências em matéria de educação. Se atendermos a informações dadas pela própria Junta da Extremadura, podemos avançar logo que se estima que três em cada quatro pessoas que estudam português em Espanha o fazem na Extremadura (Consejería de Educación y Empleo Extremadura, Secretaria General de Educación, Junta da Extremadura, 2019).

Explanado na lei o idioma português como segunda língua estrangeira, *“la Junta de Extremadura adoptará medidas efectivas a fin de que el portugués sea la segunda lengua extranjera en los centros sostenidos con fondos públicos”* (art ° 77, Ley 2/2011, de 7 de março, de Educação de Extremadura).

A *Consejería de Educación y Empleo*, entidade competente em matéria de educação, tem uma política de apoio e incentivo ao ensino de línguas estrangeiras, mas particularmente

da língua e cultura portuguesa, constituindo esta uma marca da sua política educativa. A consciência da partilha de elementos culturais comuns, a vivência num espaço igualmente partilhado, assim como a importância de uma construção europeia, fomentando o plurilinguismo e a criação de práticas de cooperação regional entre Espanha e Portugal, passa pelo recurso ao idioma como um instrumento privilegiado.

Criado em 2009, aquando da assinatura do primeiro *Memorandum* de cooperação com o nosso país, o designado “*Plan Portugal*” da Junta da Extremadura, cabe à *Consejería de Educación y Empleo* a continuidade do desenvolvimento de projetos de cooperação transfronteiriça com os recursos disponíveis em ambos os lados da fronteira. Logo desde o ano letivo de 2007/08, ainda com diferente designação, começou a ser iniciado o processo de inclusão de professores de português com vista a fomentar o português como segunda língua estrangeira no ensino primário, cujo número de docentes tem vindo a aumentar, passando de 22, embora nem todos com horário completo, em 2013/14, a 36 em 2018/19. Esta medida inclui-se no âmbito dos acordos de cooperação estabelecidos entre o nosso país e o organismo regional, a Junta da Extremadura, com vista ao incremento do ensino do idioma Português como língua estrangeira, presente em todos os estabelecimentos de ensino da região da Extremadura e, simultaneamente, fomentar e divulgar, entre a comunidade educativa extremeña, a cultura dos seus vizinhos.

No âmbito deste plano, está o recentemente assinado *Memorandum de Entendimiento* (maio de 2018) estabelecido entre o Instituto Camões, em representação portuguesa e a Junta da Extremadura, com o objetivo de tornar o idioma português como segunda língua estrangeira no ensino universitário na região, assim como o desenvolvimento de iniciativas transfronteiriças a nível do ensino, formação e promoção das línguas e culturas portuguesa e espanhola no ensino universitário.

Várias têm sido as ações que demonstram a promoção da língua e cultura portuguesa na Extremadura, nomeadamente a nível curricular e ensino regulado, como as aulas bilingues em Português, nas escolas bilingues, medida implementada no ano letivo de 2011/12, que perdura até hoje. Acresce-se a participação em programas europeus, como o Projeto Europeu *Comenius* Multilateral, realizado em língua portuguesa.

Outra medida regulativa da Junta da Extremadura relativamente ao ensino do idioma português na região incide sobre o ensino secundário, quando em 2012, se oferece aos alunos de todas as escolas como disciplina de opção de segunda língua estrangeira o português, regulando, assim, o estudo e aprendizagem de português como segunda e terceira língua estrangeira nas escolas primárias e secundárias financiadas com fundos públicos.

O “*Programa de Língua e Cultura Portuguesa, Embaixada de Portugal*” constitui um acordo de cooperação entre o Ministério da Educação Espanhol, a Embaixada Portuguesa e a Comunidade Autónoma da Extremadura, com vista a incluir nos estabelecimentos de ensino primário da região professores portugueses para desenvolver diversas ações linguísticas, educativas e académicas de aprendizagem, conhecimento e aproximação à língua e cultura portuguesa, que teve início há mais de vinte anos (ano letivo 1997/98). No ano letivo de 2013/14, implementou-se como programa adicional de apoio, exposição, conhecimento e aproximação à língua e cultura portuguesa, em estabelecimentos de ensino secundário. Neste programa, os professores de nacionalidade portuguesa dependem, em termos administrativos e disciplinares, do Adido para a Educação da Embaixada de Portugal em Espanha e do funcionamento do estabelecimento educativo. Ainda no âmbito deste programa cabem os intercâmbios “*Convivências escolares en Portugal*”, intercâmbios entre escolas dos dois países.

Se começarmos por referir o ensino superior, há que recuar até ao ano de 1989, em que este idioma foi incluído no plano de estudos da licenciatura da Faculdade de Filosofia e Letras, de Cáceres e como opção noutros cursos da Universidade da Extremadura. Anos mais tarde, surge a licenciatura de Filologia Portuguesa, assim como se inclui o idioma português como disciplina de opção em cursos diferentes, ministrado em várias faculdades de toda a região extremeña (Térron, 2014). Se logo desde o primeiro momento de implementação do idioma português no ensino superior se contou com a colaboração com Portugal, através do Instituto Camões, a crescente procura do idioma no ensino superior extremeño, levou ao estabelecimento de um protocolo de colaboração entre o Instituto Camões e a Universidade da Extremadura, com levou à abertura, em Cáceres, no ano de 2004, do Centro de Língua Portuguesa (um dos três centros existentes

em toda a Espanha). Posteriormente criou-se, na Faculdade de Filosofia e Letras, em, Cáceres, a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, de Português (Térron, 2014).

Um marco importante que se tem que referir é o protocolo estabelecido entre a Universidade da Extremadura, com a Universidade de Évora, no âmbito do qual os alunos de ambos as Universidades poderão frequentar a Universidade parceira e obter dupla certificação internacional.

Em termos de ensino superior, a crescente procura de português como idioma estrangeiro nos ensinos primário e secundário, levou à necessidade de criação na Universidade da Extremadura da licenciatura de professores de português para estes níveis de ensino.

Outra aposta no ensino do idioma português está presente no programa universitário “*Mayores de Extremadura*”, projeto que se destina a indivíduos com mais de 55 anos, numa tentativa de transversalidade e convívio intergeracional, com vista ao desenvolvimento de ciência e cultura associado a diferentes idades.

Com a abertura do Instituto de Línguas Modernas, em 2011, o ensino do português passa a estar disponível nos vários pólos da Universidade da Extremadura, Badajoz, Cáceres, Mérida e Plasencia, assim como nas sedes extrauniversitárias de Almendralejo, Azuaga, Trujillo e Coria. Tem vindo a ser cada vez mais procurado pelos estudantes do ensino superior, tornando-se o segundo idioma escolhido pelos alunos, ultrapassando o inglês (Térron, 2014).

Também a procura do nosso idioma pelos alunos do ensino secundário tem vindo a acontecer, pelo que o idioma escolhido para as provas de acesso ao ensino superior poderá ser o português, juntamente com alemão, francês, inglês e italiano. Igualmente o acesso ao ensino superior no programa maiores de 25, poderá ser realizado em português.

Por seu turno, o ensino do português nos níveis de ensino infantil, primário e secundário tem vindo a ser alvo de investimento também, no âmbito da opção da *Consejería de Educación y Empleo*, na perspetiva defendida pelo Governo Regional em que se parte da premissa de que a aprendizagem de idiomas deve ser fomentada logo nos primeiros anos. Nesse sentido, foi assinado, em 2008, um memorando de entendimento entre a Junta de

Extremadura e Portugal, com vista à introdução nas escolas da Comunidade Autónoma da Extremadura, do idioma português como disciplina de opção. No âmbito deste memorando, o Ministério da Educação Português comprometeu-se a apoiar a Junta da Extremadura, nomeadamente no que respeita à formação de docentes, intercâmbios de alunos, seminários e outras iniciativas pedagógicas. Iniciou-se assim, no ano letivo de 2009-2010, o ensino do português em escolas do ensino infantil e primário, em escolas das duas províncias, Badajoz e Cáceres.

Outras das iniciativas implementadas são os programas de intercâmbios linguísticos escolares para escolas secundárias com escolas homólogas de outros países para a formação e aperfeiçoamento de idiomas, a contratação de auxiliares de conversação nativos de português e a participação em projetos incluídos nos programas europeus, particularmente no Programa Erasmus + (Consejería de Educación y Empleo Extremadura, Secretaria General de Educación, Junta da Extremadura, 2019).

Esta preocupação na aposta do idioma português na comunidade extremeña tem sido acarinhada em termos políticos e pedagógicos, estando regulamentada nas próprias intervenções em termos de cooperação transfronteiriça.

“La Administración educativa, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente y en el marco de las relaciones entre España y Portugal, favorecerá de modo especial la realización de proyectos educativos transfronterizos de interés común. Asimismo, se impulsarán las políticas comunes de Extremadura con los pueblos de la comunidad iberoamericana de naciones” (Ley 4/2011, de 7 de março, art. 192).

Das políticas da Junta da Extremadura fazem parte as iniciativas de formação dos docentes, existindo diferentes ações contínuas de formação para professores em língua e cultura portuguesa e metodologia didática e imersões linguísticas a nível dos *Centros de Profesores Y Recursos* da Extremadura e em Portugal, no âmbito dos Planos de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, projetos de cooperação transfronteiriça ou mediante outros acordos de cooperação territorial.

Neste campo também tem que se falar do projeto Interreg V A POCTEP 2014-20 EUROACE Viogen 4 E, um projeto em que participaram o *Servicio Formación e Innovación Profesorado, de la Secretaría General de Educación, de la Consejería de Educación y Empleo*, o Instituto de la Mujer de Extremadura (IMEX) e a Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres, desenvolvendo iniciativas conjuntas no âmbito do combate à violência de género e ao apoio às vítimas (Consejería de Educación y Empleo Extremadura, Secretaria General de Educación, Junta da Extremadura, 2019).

O ensino do idioma português está também presente noutra forma de ensino, a formação profissional, via de ensino qualificante, em que alunos não só podem optar pela disciplina de português como opção, mas ao abrigo da mobilidade transfronteiriça, podem até fazer formação em contexto de trabalho em entidades portuguesas (Térron, 2014).

Além destas diversas formas de ensino, o idioma português está incluído noutra vertente, as ofertas formativas complementares “*Actividades Formativas Complementarias (AFC)*”, em que o ensino de português é uma das ofertas. Também os meios de comunicação social, nomeadamente as rádios regionais e o canal de televisão extremenho, constituem instrumentos de aprendizagem do idioma do nosso país. Programas radiofónicos nacionais como “*Diálogos 3*”, “*El ambigü*”, “*Trébede*” e “*Discópolis*”, “*Portugaleando*” ou programas radiofónicos e televisivos da comunidade extremenha, pioneira nestas iniciativas, como “*Desde la raya*” “*Boa tarde, Portugal*”, “*Un paseo por Portugal*”, “*Lusitania Express*”, “*Mestizo Mundo*”, “*En la raya*”, “*2 en raia*” e “*Falamos Português*” no Canal Extremadura. Este último tem tido grande impacto na região, tornando-o um dos programas com várias edições e disponíveis online, que serve de recurso a vários professores (Térron, 2014). Iniciativa posta em prática por este canal, com a produção de uma entidade regional, a colaboração do Instituto Camões, o Gabinete de Iniciativas Transfronteiriças, o canal português RTP e a Universidade Aberta de Lisboa, foi apoiada pela Junta da Extremadura, através da *Consejería de Educación y Empleo*.

Foram e são desenvolvidos recursos educativos digitais para a aprendizagem e o ensino da língua portuguesa.

Igualmente as entidades formalizadas no âmbito da cooperação transfronteiriça, como o GIT (Gabinete de Iniciativas Transfronteiriças), têm apoiado cursos de português nas várias localidades da raia, cujas entidades de poder local têm manifestado interesse (Térron, 2014). Também o apoio acontece na publicação de livros em edições bilingues.

Nesta breve referência ao ensino do idioma português na Comunidade Autónoma da Extremadura, há que incluir aqui os cursos de português ministrados nos CPR (Centro de Profesores y Recursos), entidades públicas, que nos dezoito centros existentes na região, organizam cursos de português para professores. Estes cursos visam não só o domínio do idioma, como o conhecimento da cultura lusófona, além de que estas entidades organizam igualmente as jornadas anuais de atualização docente em português.

Para finalizar, podemos falar das Universidades Populares, entidades que intervêm na comunidade promovendo formação ao longo da vida, com ofertas formativas complementares a outras entidades da administração pública na área da educação. Contam com a colaboração de diversos atores privados na comunidade e a sua finalidade é formar para uma melhor qualidade de vida dos membros da comunidade. Dos 228 municípios onde existem Universidades Populares, incluem na sua oferta ações de formação de língua e cultura portuguesa, muita da qual direcionada para áreas específicas (Térron, 2014). Estas entidades incluem agora uma valência, os Centros Locais de Idiomas, destinados a estudantes, trabalhadores, desempregados e estudantes que estão a preparar exames de acesso ao trabalho, as “*oposiciones*”, numa lógica de replicação do modelo das *Escuelas Oficiales de Idiomas*, mas em localidades com reduzido número de habitantes, onde não há acesso a estas escolas (Térron, 2014).

Em torno do ensino do português nasce também um movimento associativo, levando à criação de duas associações que se salientam no campo de intervenção na região. Constituídas por docentes, em primeiro lugar, foi criada na Universidade da Extremadura, a *Sociedad Extremeña de Estudios Portugueses y de la Lusofonía* (SEEPLU). Associação sem fins lucrativos, foi formada por docentes e investigadores da Área de Filologias Galega e Portuguesa da Universidade da Extremadura e a sua finalidade é o desenvolvimento de iniciativas relacionadas com a língua e cultura portuguesa em todo o mundo. Esta finalidade é concretizada através de iniciativas como uma revista científica,

“Limite”, organização de seminários e congressos, além de atividades transversais, como um grupo de teatro (Térron, 2014).

Reportando-se aos outros níveis de ensino, surge a APPEX (*Asociación de Profesorado de Portugués de Extremadura*), que engloba profissionais dos vários níveis de ensino em toda a região da Extremadura. Desenvolvem atividades com vista à formação e atualização das práticas assim como defendem formas de intervenção com vista à operacionalização da legislação. Mais, através de ações informais de imersões em Portugal ou iniciativas formais, como jornadas, debatem estratégias de atuação em torno do ensino do idioma e da cultura portuguesa.

Noutras práticas associativas da região o ensino do português está presente, como na “Ateneo de Cáceres”, uma associação sem fins lucrativos, que desenvolve ações formativas para a população e inclui iniciativas conjuntas entre Portugal e Espanha (Térron, 2014).

O idioma português volta a estar presente nas escolas bilingues, desde as seções bilingues em que as aulas e atividades têm um cariz experimental aos centros bilingues, onde 40 % as aulas são lecionadas em idioma estrangeiro.

Todas estas ações, que se têm vindo a desenvolver na região extremeña desde os fins dos anos oitenta do século vinte até aos dias correntes, têm na génese o interesse pela cultura portuguesa na região. Com a criação, no ano letivo de 1988-89 do curso de português na *Escuela Oficial de Idiomas* de Badajoz, marca-se uma posição do idioma nas dinâmicas da região, sustentado em lógicas inovadoras “*Esta novedad tiene una importante repercusión social que provoca que la enseñanza de la lengua portuguesa aparezca de forma destacada en los medios de comunicación locales, algo que hasta entonces no había ocurrido jamás*” (Capuz, 2012, p. 114).

Estendendo-se aprendizagem do português às várias EOI (*Escuelas Oficiales de Idiomas*) da região, ao longo da década de noventa do século vinte, incrementa o ensino da língua portuguesa paralelamente ao ensino formal e com ações de efeitos socioculturais diversos do meio académico regular.

Mais ainda, surge uma nova realidade, deixam de ser as entidades formativas ou instituições de ensino a apresentar uma oferta ao público, mas inverte-se a tendência, são as entidades da sociedade civil que buscam um serviço. Na região, surgem petições dirigidas a entidades públicas e até privadas a solicitar o ensino do português como formação contínua, como formação ocupacional e disciplina de opção aos diversos níveis de ensino (Capuz, 2012).

Também há que referir o ensino do espanhol como língua estrangeira. Foi uma exigência de há vários anos, o ensino de espanhol como língua para estrangeiros na região, que a Junta, através da *Consejería de Educación y Empleo*, conseguiu implementar, existindo já em Cáceres e para o próximo ano letivo, em Badajoz e Plasencia. Está regulado e se houver procura, abrem-se os cursos. Esta medida é importante porque numa zona de fronteira existem muitos portugueses que o poderão frequentar. (Consejería de Educación y Empleo Extremadura, Secretaria General de Educación, Junta da Extremadura, 2019)

1.3- O Ensino do Português e *Escuelas Oficiales de Idiomas*

As *Escuelas Oficiales de Idiomas*, modelo de escolas que faz parte do ensino especializado espanhol, é único na Europa. De toda a Espanha, a região extremeña é aquela onde o investimento no ensino do português é claramente maior, sendo as EOI entidades que surgem como veículos transversais na comunidade de fala portuguesa, cumprindo a premissa inicial de que os detentores do domínio do idioma ganham capital social enquanto comunidade. Em todas as EOI da Extremadura é ensinado o português, cumprindo a intenção regulada na lei regional de que o português seja o segundo idioma estrangeiro mais falado na região. Tendo o ensino do idioma português nestas escolas iniciado no ano de 1996, pode dizer-se que

“de todas las comunidades transfronterizas, Extremadura es la región que cuenta con mayor oferta educativa de portugués en las Escuelas Oficiales de Idiomas. Esto se debe a la excesiva demanda de este idioma por parte de la población extremeña, llegando incluso hasta el punto en el que muchas de las Escuelas

Oficiales de Idiomas no pueden aceptar a todos los estudiantes que realizan la preinscripción” (Térron, 2014, p15).

A opção pela unidade de estudo, as *Escuelas Oficiales de Idiomas* da Extremadura, adiante referidas como EOI, intenta demonstrar o primado da interação, através destas escolas como intermediárias, entre atores que se movem no território em torno do domínio do idioma e das práticas linguísticas, como instrumento de poder de intervenção no espaço.

Logo na criação destas escolas, a legislação que a regulamenta prevê a abertura à comunidade, cabendo depois às escolas a operacionalização dessa ligação. Exemplos desses serviços são a prestação de cursos abertos às necessidades da comunidade, o preço muito acessível da frequência dos diferentes anos e a certificação com validade oficial em todo o território nacional.

As *Escuelas Oficiales de Idiomas* na Extremadura, dependem legalmente da *la Consejería de Educación y Empleo* de la Junta de Extremadura e distribuem-se pelas duas províncias da região, numa totalidade de nove escolas. Na comunidade autónoma extremeña, são criadas, em 1989, três Escolas Oficiais de Idiomas, as de Mérida, Badajoz e Cáceres, mas dada a sua procura, no ano seguinte o Governo Regional procedeu à implantação de duas mais escolas, em Villanueva de la Serena-Don Benito e Almendralejo.

Outra modalidade, são as aulas adscritas às Escolas Oficiais de Idiomas, que se iniciaram no ano letivo de 2013-2014 na Comunidade Autónoma da Extremadura, a funcionar em vinte localidades extremeñas. Estas aulas acontecem em localidades da região onde não existe uma escola e pretendem colmatar essa lacuna, desenvolvendo ensino de português nas localidades de Alcántara, Olivença, Valência de Alcántara e Castuera. Criadas vinte seções inicialmente, atualmente conta com 36 Aulas Adscritas, 29 de inglês e 7 de português, estas têm lugar nas localidades de Miajadas, Malpartida de Cáceres e Alcuéscar, o que revela o impacto das Escolas Oficiais de Idiomas no espaço do território da região. (Gálvez et al, n/d; Téron, 2014).

Tabela 1 - *Escuelas Oficiales de Idiomas* na Região e idiomas lecionados

<i>Escolas</i>	<i>Idiomas</i>
Província de Badajoz	
<i>Escola Oficial de Idiomas de Almendralejo</i>	Francês, Inglês, Português
<i>Escola Oficial de Idiomas de Badajoz</i>	Alemão, Francês, Inglês, Italiano, Português.
<i>Escola Oficial de Idiomas de Mérida</i>	Alemão, Francês, Inglês, Italiano, Português.
<i>Escola Oficial de Idiomas de Montijo</i>	Francês, Inglês, Português
<i>Escola Oficial de Idiomas de Villanueva-Don Benito</i>	Alemão, Francês, Inglês, Português.
<i>Escola Oficial de Idiomas de Zafra</i>	Alemão, Francês, Inglês, Português.
Província de Cáceres	
<i>Escola Oficial de Idiomas de Cáceres</i>	Alemão, Espanhol para Estrangeiros, Francês, Inglês, Italiano, Português.
<i>Escola Oficial de Idiomas de Navalmoral de la Mata</i>	Francês, Inglês, Português
<i>Escola Oficial de Idiomas de Plasencia</i>	Alemão, Francês, Inglês, Italiano, Português.

Fonte: <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/ensenanza-idiomas.html>

Sendo pólos das escolas nas localidades de menor dimensão, estas *Aulas Adscritas* contam com colaboração conjunta entre as Câmaras Municipais e a Junta da Extremadura, cabendo às primeiras disponibilizar edifícios de funcionamento e demais aspetos logísticos e à segunda os recursos humanos.

A par destas existem ainda as provas de certificação das competências linguísticas, assim como cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização ou reforço de competências gerais e específicas em idiomas, metodologias de ensino, ensino bilingue, o recurso a idiomas para fins específicos e outros cursos ou atividades formativas destinadas a professores ou outras classes profissionais.

A realçar que este tipo de cursos se desenrola nas EOI de Extremadura em função da procura e da disponibilidade de recursos, estando regulamentadas as competências e funções das Escolas, no quadro normativo regional. Também estes cursos podem ser frequentados por indivíduos estrangeiros, desde que frequentem um idioma diferente da língua do seu país de origem.

Capítulo 2 – A Construção do objeto de estudo: da produção do problema sociológico à construção do quadro de leitura do real

2.1- Produção do problema sociológico

Problematizar o outro lado das questões do desenvolvimento nos territórios transfronteiriços, conhecendo a intervenção de atores do país vizinho, constitui um objeto de estudo que se tem vindo a consolidar desde a realização da dissertação de mestrado em sociologia, a que se reuniram outras reflexões, particularizando o papel do idioma como um instrumento de intervenção nesse espaço e estratégia de intermediação na construção de práticas de cooperação transfronteiriça (Viegas & Silva, 2014, 2017; Viegas, 2010, 2015, 2016).

Um ator por excelência, do idioma na intermediação dessa intervenção, são as *Escuelas Oficiales de Idiomas* da Extremadura, pelo que, na presente investigação, se pretende aprofundar o conhecimento da organização e analisar como se posiciona enquanto agente civil no seu território, entendendo como a organização interioriza as orientações emanadas pelos organismos que a regulamentam, que normas e ações são produzidas e como entrecruza as diretrizes europeias, nacionais, regionais e locais, num sistema aberto em que diversos atores, com racionalidade, lógicas e interesses, se movem.

Num espaço vivenciado por atores de ambos os lados da fronteira, no território transfronteiriço, particularmente na zona ocupada pela Comunidade Autónoma da Extremadura, a estruturação da ação nesse território conta com um papel interventivo dos atores locais. Enfatizando estes como os atores chave na promoção do desenvolvimento do seu território, a presente análise implica passar de uma abordagem macrossocial das práticas rotinizadas em termos políticos e institucionais, nacionais e internacionais, a uma identificação dos fatores chave no microambiente, nomeadamente atores estratégicos que intervêm no contexto espaço-temporal e a sua ação no meio, entendido como sistema aberto.

Alvo de legitimação política e técnica, as EOI são fruto de decisões políticas, pelo que escola como arena política (Resende & Dionísio, 2005; Silva, 2003) é uma abordagem intrínseca nesta análise. Importa, a nível micro, problematizar uma organização social que se constitui um instrumento de operacionalização das questões políticas (Crozier & Friedberg, 1977; Friedberg, 1995; Amblard et al, 1996; Mintzberg, 1995) que lhe deram origem, mas assente numa racionalidade muito específica.

Marcadas por especificidades em termos de implantação no território, *Escuelas Oficiales de Idiomas*, um modelo de escola, mas com diversas organizações escolares sediadas em localidades distintas. Cada um desses pólos interioriza as regras, as reproduz e cria estratégias de atuação diversas, estruturando práticas assentes em lógicas próprias à luz da ação e do contexto da sua realidade, o que permite que as *Escuelas Oficiales de Idiomas* sejam olhadas na sua complexidade de autonomia e reflexividade.

Com um modelo organizacional, na estrutura orgânica, tal como a sua finalidade e objetivos, ou na gestão pedagógica, que se traduz num quotidiano dinâmico, marcado com negociações, resistências e dilemas, gerando inovações, as EOI, nas suas dinâmicas de atuação, fazem parte dos incontáveis debates das implicações na (re)construção de um espaço identitário, no território fronteiriço. A especificidade da escola enquanto veículo intermediário na apropriação do idioma do outro não só aponta para o idioma como instrumento de capital social, mas constitui ela própria um centro de interações, gerador de redes de solidariedade e de comunicações.

As características desta entidade e suas estratégias de ação ganham pertinência quando nos debruçamos, movidos pela curiosidade científica sobre as EOI, observando e refletindo sobre as suas interações, com vista à construção do objeto de estudo. Desocultar as dinâmicas de ação, na sua operacionalização das regulações externas, apropriando-se de forma autónoma e gerando intervenções movidas pelas lógicas que enquadram essa sua ação, com vista ao conhecimento dos processos de interação, cooperação, negociação, compromissos e alianças e demais sistemas de trocas, geradores de relações de poder, que fazem a estruturação da ação no território.

São os recursos humanos os recursos alocativos, já que provenientes da ação da escola na comunidade, pois ela tem como finalidade o ensino de língua e cultura a adultos,

integrados no espaço e suas diversas entidades coletivas, mas também eles recursos impositivos, pois é com o corpo docente das EOI que se estabelecem laços, formais ou informais, fortes ou fracos, que valorizam e desenvolvem assim o território, ao investirem nas pessoas.

Mas conhecer a intervenção no espaço transfronteiriço por parte desta entidade não se esgota assim, há que elencar as entidades envolventes, perceber as teias de interação e desocultar o papel dessas interações na estruturação das práticas no espaço e como isso contribui para o seu desenvolvimento, ao fazer uso de um instrumento formal privilegiado: a apropriação do idioma. Havendo o investimento político por parte da entidade reguladora, a Junta da Extremadura, ao legislar e incentivar práticas para cumprimento da meta de tornar o português como segunda língua estrangeira mais falada na Extremadura, há que pensar o papel de agente socializador destas entidades. Num modelo de organização escolar que tem implícita a mobilidade no contexto transfronteiriço, a mobilidade individual na escolha e consequente mobilidade profissional, ao recorrer a diversas formas de recolha e tratamento de dados, relativamente à observação da práxis destas escolas permitir-nos-á apreender os sentidos das ações dos vários protagonistas, assim como a sua construção e o seu efeito nas diversas formas coletivas de vivência dos espaços, assim como da transferência dos efeitos.

Para conhecer as suas funções de alcance social e político, há que apontar desde logo a questão de partida que orienta a presente análise: Como é que as dinâmicas da ação das *Escuelas Oficiales de Idiomas* se refletem na sociedade civil da Extremadura?

Desta questão generalista, surgem questões derivadas, em particular, como é que as *Escuelas Oficiales de Idiomas* da Extremadura operacionalizam a política cultural da Junta da Extremadura? Como se constitui um instrumento de desenvolvimento da cooperação no território? Como instrumentaliza a premissa que o idioma constitui um instrumento de cooperação e desenvolvimento? Como se estruturam as suas ações e que lógicas obedecem?

A hipótese genérica aponta para que a diversidade das práticas contribuirá para o desenvolvimento, porque na sua implementação está logo inerente a aplicabilidade das aprendizagens no investimento nas pessoas, e consequentemente, estas valorizam e

desenvolvem assim o território, numa ótica de “socialização política da escola contemporânea”, utilizando o termo de Resende & Dionísio (2005). Paralelamente, no decurso da sua ação, surgem dinâmicas que indiretamente envolvem outros atores interventivos no território transfronteiriço.

Sabendo sempre que coexistem críticas sociais produzidas por diferentes atores e grupos de atores, a observação da aplicabilidade de medidas políticas, organizacionais, a par de pedagógicas, na praxis das EOI, há que mapear formas de cooperação, elencar e mapear projetos e ações, identificar estratégias, elencar recursos, articulados com os diversos públicos, com vista ao conhecimento do seu posicionamento e atuação estratégicos no contexto.

2.2- Quadro conceptual para apropriação do real - a análise da escola como organização micropolítica

Se o quadro de interrogações para a apropriação do real está descrito, há que apresentar agora um corpo teórico que permita desde logo, responder à necessidade essencial de analisar a realidade social e as ações nela existentes à luz de uma teoria. Há que recorrer a um quadro teórico que conceba a ação como proveniente de sujeitos interventivos e, simultaneamente, capazes de suportar uma racionalização e reflexão dessas mesmas condutas. Assim, recorre-se a um corpo de conceitos que constituem um instrumento heurístico de reflexividade das condutas que formará a base conceptual da presente investigação.

Seguindo a perspetiva defendida pelo modelo de Crozier e Friedberg, a conceção teórica de capacidade para ação parte de quatro postulados base, que regulamentam a conceção dos atores estratégicos (Crozier & Friedberg, 1977; Friedberg, 1995; Amblard et al, 1996). Em primeiro lugar, aponta-se a conceção de organização, aqui apresentada como *constructo*, (não uma resposta), e construída de forma contingente. Assim, os atores têm consciência disso e do seu papel e das dificuldades a enfrentar, face à finalidade da organização, mas são eles, que no terreno da organização, vão construir as respostas.

Paralelamente, surge o segundo postulado, o de que o ator é relativamente livre. Apesar de existir sempre um aspeto formal, regras editadas, papéis aprendidos durante o processo de socialização, o ator faz a sua interpretação do papel, tendo em atenção ambiguidades, incoerências e contradições. Joga com o seu papel, mas tendo em conta as imprevisibilidades e esforçando-se por apreender a previsibilidade dos comportamentos dos outros. Ora, isto é fundamental para compreender as interações (Amblard et al, 1996). Um terceiro postulado em que a conceção assenta, na escolha de objetivos, incluem-se objetivos da organização e os dos indivíduos, que se encontram e interrelacionam, mas à partida têm diferenças intrínsecas. Desta feita, os indivíduos não se consideram como meios ou recursos ao serviço das finalidades da organização, mas têm sempre os seus objetivos próprios (Crozier & Friedberg, 1977; Friedberg, 1995; Amblard et al, 1996). O quarto pilar desta representação de capacidade para a ação, a racionalidade limitada, significa que o ator calcula, para poder prosseguir os seus fins, mas fá-lo com racionalidade limitada, ou porque não domina toda a informação, ou pela imprevisibilidade ou diferente campo de possibilidades na análise das consequências da ação. Assim, a escolha é a mais satisfatória, de entre todas as outras possibilidades, menos satisfatórias (Crozier & Friedberg, 1977; Friedberg, 1995; Amblard et al, 1996).

Articulados com estes quatro postulados, questionam-se como é que as organizações subsistem, já que os atores se submetem a diferentes forças centrífugas. Ora isto aponta para a noção de regulação do sistema, a qual aqui terá que ser discutida e apresentado o corpo teórico que a sustenta.

Seguindo a perspetiva da sociologia contemporânea, na análise organizacional e respetivas mudanças organizacionais associadas, na observação das organizações enquanto objeto de estudo em si e passando pela gestão e as relações sociais, nas grelhas de leitura do real, incluem-se conceitos como contingência, estratégia, regras, identidades, assim como observação da cultura organizacional e das regras, os acordos entre atores, a aproximação em redes de interação, de modo a observar as mudanças e as lógicas de ação.

Autores como os teóricos clássicos, Crozier e Friedberg, Sainsalieu, Reynaud, até outros mais recentes, Boltanski, Thévenot, apontam para a compreensão dos atores, rejeitando

uma metodologia que procura a descoberta de sentido sem os quais os atores lhe tenham acesso. De Crozier a Boltanski, um aspeto comum: a sociologia descobre o carácter crítico do sentido da ação, através do conhecimento do ator (Amblard et al, 1996). No campo de uma sociologia da ação em geral, e na ação organizada em particular, encontramos trabalhos que usam perspetivas sociológicas de autores como Crozier e Friedberg, a análise estratégica e Reynaud, a regulação, outros que “casam” interdisciplinarmente com a tese de Mintzberg, a contingência.

Em articulação com estes, os contributos da sociologia pragmática, quando se partilha a perspetiva de Boltanski e Thévenot, já que se quer conhecer a realidade organizacional, por um lado, por outro, as representações dos atores nessa organização. Assim, a perspetiva crítica da sociologia pragmática (Nachi, 2006; Blokker, 2011) permite por um lado um certo distanciamento do objeto de crítica e, por outro, aproximação a esse objeto, trazido pelos próprios atores (Boltanski & Thévenot, 1991; Thévenot, 2016).

Como nos diz Laurance Thévenot,

“Em vez de um questionamento das regras ou de qualquer forma de generalização (...) devemos estar atentos à tensão entre as formas de generalidade adotadas pelo juízo (...) e as circunstâncias da situação ou ação relacionadas a esse julgamento. A interpretação não é a compreensão imediata de um sentido, mas a relação, sempre problemática, entre o comportamento circunstancial e referências mais gerais que supõem comparações e até equivalências. Antes do cálculo racional, a operação de comparação e generalização é baseada em “investimentos de forma” anteriores que permitem a equivalência em termos de duração e espaço, como categorias, códigos, padrões, modelos, costumes (..) consideraremos o carácter convencional do julgamento aproveitando os limites da interpretação. A regra não determina a ação como se fosse trilhos, mas constitui o suporte dos procedimentos que lidam com conflitos interpretativos.” (Thévenot, 2016, p. 94).

Numa ótica da Sociologia dos planos de ação, o recurso à conceção da sociologia pragmática acontece já que esta se afasta do enfatizar da estrutura, mas alia ao pressuposto

do relativismo das relações, a sua diversidade e heterogeneidade enquanto fator explicativo (Nachi, 2006). Nas palavras de Corrêa, ao referir-se aos sociólogos da sociologia pragmática, “(...) *para esses autores o social deixa de ser o elemento explicativo das coisas e torna-se aquilo que deve ser explicado a partir de relações e movimentos problemáticos (...) é tratado como um emaranhado de relações e associações dinâmicas, dúcteis e fluídas que podem ser captadas através de situações problemáticas.*” (Corrêa, 2014, p39).

2.2.1- A estrutura organizacional e a escola como “Arena Política” (Mintzberg)

Tal como defende o autor Henry Mintzberg (1995), no que respeita à organização das atividades humanas, ela tem na sua génese dois pressupostos base, por um lado, toda a atividade humana está distribuída por tarefas várias, por outro, essa diversidade de tarefas tem uma articulação entre si, a qual, pela sua especificidade, se traduz num desenho organizacional único. Este desenho, em conjunto com as características únicas do contexto onde cada organização está implantada, forma a estrutura organizacional (Mintzberg, 1995).

Na linha de abordagem de Henry Mintzberg, podemos conhecer a lógica inerente a uma organização, quando se realça a importância da estrutura organizacional no produto da organização e na sua intervenção no contexto onde se inclui. Nesta perspetiva aponta-se a influência na estruturação das organizações as variáveis do contexto sobre as características dessas organizações, enfatizando a ligação social definida com base nos aspetos das estratégias, constituindo assim uma abordagem das organizações que acentua a contingência.

Mais, o autor defende um ponto fundamental, realça o facto de que nos sistemas é mais importante considerar as razões das inter-relações (Mintzberg, 1995). Mintzberg enfatiza as relações interpessoais que são constituídas no interior da organização, assim como os objetivos individuais, considerando, assim, que se deve ver de que maneira os elementos se combinam, para desocultar uma combinação particular. Defende ainda, com base nesta

conceção, que a estrutura organizacional implica a necessidade de reajustamento para ter coerência interna, dependendo dos objetivos dos grupos dominantes.

As organizações de ensino acentuam um conjunto de características, desde a pluralidade de grupos, formais e informais, que no mesmo espaço organizacional possuem objetivos próprios, cujos poderes e influências se entrecruzam em estruturas e hierarquias, onde o conflito permanece contínuo e o processo de negociação é uma constante, distancidando-se das organizações económicas convencionais. Como nos diz Jorge Adelino Costa, no seu livro “as Imagens Organizacionais da Escola”, *“organizações no interior das quais a tomada de consciência decorre de acordo com processos de confrontação e negociação tendo por base os interesses conflitantes e as estratégias de poder desencadeadas pelos diversos grupos (formalmente existentes ou pontualmente coligados)* (Costa, 1996, p. 78).

Resende & Dionísio (2005) consideram que a escola pública como uma “arena” política, relevando a ideia de processos de escolarização e socialização política escolar, salientando o seguinte: *“a natureza institucional do modelo escolar produzido historicamente em toda a Europa, apesar das diferenças de ritmo na sua efectiva realização prática, apresenta efeitos não despreciandos em relação à difusão de um certo perfil de cité política que é já marcante ao longo de todo o século XIX, mas que se torna mais representativo com o triunfo político da configuração administrativa do Estado-nação”* (Resende & Dionísio, 2005, p. 663).

Mas podemos partilhar a perspetiva de Costa (1996) sobre a imagem das escolas que segue a tese de Henry Mintzberg sobre as organizações. Para este autor, as organizações representam metaforicamente uma “arena política”, ou seja,

“ce qui caractérise l’organisation dominée par la politique, c’est un manque de toute forme d’ordre que l’on trouve habituellement dans les organisations conventionnelles. En d’autres termes, l’organisation doit être décrite en termes de pouvoir et non de structures e ce pouvoir est exercé d’une façon illégitime dans de cadre des organisations conventionnelles (...). Tout dépend de la fluidité du pouvoir informel, canalisé pour gagner sur des sujets individuels (...). L’arène politique

complete se caractérise par un conflit qui est intense, envahissant et bref (instable)” (Mintzberg, 1998, pp. 348-350)²

Partindo do que Mintzberg considera como razões das interações, nas escolas, enquanto organizações essas razões agregam-se em torno de quatro processos relacionais preferências, interesses, conflito, negociação e poder, este aqui entendido de duas formas, o resultante da autoridade, que a posição na estrutura da organização confere, e o poder de influência, que informal, pode ser proveniente de características pessoais dos atores nelas integrados (Mintzberg, 1995; Costa, 1996).

Se uma das mais evidentes limitações da teoria da contingência de Henry Mintzberg é o facto desta não ter em conta o ator estratégico, nem a liberdade de ação, logo há que conjugar outras abordagens simultaneamente na análise das organizações. A análise estratégica, ao entender as estratégias dos atores como estratégias de poder, afasta-se das teorias clássicas das organizações, onde a burocracia e as estruturas formais são privilegiadas e têm uma posição determinante e desoculta os objetivos dos atores, seus interesses e racionalidades. Por seu turno, a sociologia dos planos de ação, numa abordagem por excelência da análise do contexto organizacional, enfatiza como os próprios atores identificam os componentes do meio ambiente, consistindo numa reflexividade que justifica a sua designação de sociologia da crítica, ao desocultar as situações de compromisso e de prova no contexto organizacional, sendo aquilo Taupin que designa de “ciência da ciência dos atores” (Taupin, 2015, p. 162).

Assim, nesta ótica de abordagem da organização num nível micro, cabe à análise ter a ressalva quanto à racionalidade limitada, assim como a incerteza/imprevisibilidade, entendendo que nas organizações como sistemas de atividade política, o poder formal é uma das formas de poder, não a única, já que a conceção de organização é marcada pela pluralidade de valores, interesses/objetivos e racionalidades de atores organizacionais.

² Rosimeri Carvalho da Silva (2003) faz referência a esta questão do poder política, enquadrada na perspectiva do controlo organizacional.

2.2.2– Análise estratégica e jogo de Atores (Crozier e Friedberg)

A opção pela análise estratégica, tal como nos trazida por autores como Crozier e Friedberg, (Crozier & Friedberg, 1977; Friedberg, 1995; Amblard et al, 1996) acontece, em primeiro lugar, pois na abordagem do objeto de estudo se pretende analisar situações do quotidiano, como se constroem as ações coletivas a partir de comportamentos individuais, em que o ator é visto como ativo, já que uma parte dos atores e das suas estratégias são resultado do jogo dos outros atores e outra dos recursos disponíveis.

Para além disso, são perspetivas teóricas assentes nos pressupostos dos indivíduos enquanto atores dotados de autonomia, que desenvolvem estratégias dentro de jogos de poder, mas integrados em sistemas, pelo que as envolvem “zonas de incerteza”, que condicionam ou limitam a racionalidade dos atores. Estes são pressupostos teóricos inerentes à análise estratégica das organizações, defendida por Crozier e Friedberg, que encaram os atores como agentes ativos no constructo social que são as organizações.

Porém, ao limitar a análise a teorias assentes nas lógicas do jogo de atores e de racionalidades diferentes, os sistemas de relação estariam a ser descurados, daí que a abordagem será complementada através do recurso a perspetivas assentes nas ligações entre atores, nomeadamente no que respeita aos pressupostos da identidade enquanto construção da ligação social e a permanência das regras através da cultura, assim como a ideia da organização como sistema de convenções e acordos.

A análise estratégica, ao ter em conta que o comportamento dos atores depende menos dos objetivos claros e conscientes e do contexto do que dos recursos que dispõem e das relações em que se encontram inseridos, mostra-nos simultaneamente que as estratégias não são um projeto claro e consciente, nem um objetivo, mas resultam de uma lógica que depende das diferentes maneiras de se ver e compreender a estratégia de atores. Todavia, se podemos dizer que os projetos dos atores nem sempre são claros e coerentes, podemos acrescentar que o comportamento nunca é absurdo, está sempre enquadrado no contexto e acontece em função do jogo dos outros atores. A estratégia de atores tem em atenção que o ator se comporta em função do comportamento possível dos outros, que joga em

função de oportunidades que se apresentam e dos recursos de que dispõe, o que aponta para a racionalidade da ação.

As vantagens do recurso à análise estratégica apontam no sentido de que nesta conceção não se entendem os comportamentos em termos voluntaristas, mas os jogos, as margens de manobra são aclaradas em função das oportunidades da situação e do jogo dos outros atores. O ator tenta aumentar os seus ganhos e limita as suas perdas no jogo do conflito/negociação/integração, atua por interesse, mas enquadra sempre essa atuação na relação com os outros atores.

Assim, se as organizações atuais são um constructo, determinado pela ação dos seus atores, o seu estudo terá que incluir, à partida, a problemática da relação individuo-grupo-organização, tal como a perspetiva defendida por Friedberg (1995).

No que respeita ao indivíduo, este é orientado pela sua racionalidade, que embora limitada pelo contexto, visa atingir uma solução para os seus problemas, que poderá não ser a melhor, mas aquela que lhe permita atingir o mínimo de satisfação. Assim, embora os seus papéis na organização sejam diferentes, os atores têm liberdade e autonomia na sua ação, logo no âmbito da perspetiva da análise estratégica, abandona-se a ideia do comportamento dos indivíduos gerado em função das expectativas dos outros, mas cada ator tem a possibilidade de conduzir o seu comportamento.

Essa racionalidade, ao acontecer em função de oportunidades e constrangimentos que se colocam ao contexto de ação, permite-nos, pois, afirmar que a ação não existe fora do sistema, que lhe delimita a liberdade de ação. Mais, no âmbito dessa relação ator-sistema, muitas vezes são os próprios constrangimentos do sistema que se sobrepõem aos objetivos dos atores, levando-os a agir (Crozier & Friedberg, 1977).

Reforçando, pois, a perspetiva de sujeito-ator na organização, não podemos deixar de apontar que quer os atores, entendidos aqui não como individuais, mas como agentes, assim como a organização, só podem ser compreendidos, à luz do ambiente, marcado pela rede de ação e pelas diversas ligações. O que explica o comportamento dos atores, assim como a estrutura de funcionamento das organizações é, à luz da análise estratégica, o poder. Este conceito, tal como defendido por Friedberg, não é entendido como forma de

dominação, mas como instrumento relacional e de mobilização, pelo que importa conhecer os mecanismos pelos quais o poder é mobilizado e transformado em resultados (Friedberg, 1995; Bernoux n/d).

Na sociedade complexa, o ator deve atender à incerteza e ao conflito e, na tentativa de os alterar a seu favor, o ator confronta-se com um sistema de ação já construído e à constante mudança nesse sistema, logo isto aponta para a questão do poder, concebida numa conceção não utilitarista do conceito de poder (Amblard et al, 1996). Poder é entendido não como poder em si, mas pela utilização que o ator faz (Clegg, Courpasson, & Phillips, 2006). Partilhando da perspetiva de Foucault, o poder é “uma ação sobre ações”, que se inscreve num campo de possibilidades, logo constitui uma estratégia de ação (Foucault, 1992).

Entendido como estratégia de ação, a análise do poder, para Foucault, deve ter em conta que nessa relação existem sempre assimetrias, dada a diversidade de objetivos perfilhados, entre os que interagem, existindo os que pretendem a manutenção dos seus privilégios assim como a formas de materialização desse poder e os mecanismos de controlo. Concertando estas ideias com as sua formas de institucionalização e mecanismos de regulação, assim como a racionalização, nos seus diversos níveis, inerentes às lógicas que guiam as ações (Foucault, 1992).

Para perceber esses mecanismos, importa ter presente que os diversos atores nela atuantes são dotados de um conjunto de recursos, desde competências, qualificações, experiências, informações ou conhecimentos, mas também posições, formais ou informais, estatutos, o capital cultural, técnico, científico ou mesmo simbólico, que possuem. Todos estes aspetos implicam assim que os atores, possuam diferentes motivações, pelo confronto de diversas racionalidades. Como é que essas racionalidades convergem para uma ordem construída? Através do poder, uma vez mais entendido aqui na perspetiva de Friedberg, como estruturante das relações, implícito às próprias relações, já que circula livremente nas organizações (Friedberg, 1995).

Cada ator, numa relação de troca, mobiliza recursos, no sentido de atingir as condições mais favoráveis para si, nessa troca, logo o poder leva à construção da cooperação, já que implica pôr os atores em relação, uma vez que cada ator tem legitimidade para a ação e

conhecimento do sentido que dá à sua ação, o que permite compreender a construção das relações (Bernoux, n/d). Mais, é na interdependência entre os atores que o poder se materializa, pois, os atores, através da troca e negociação, interagem por necessidade de satisfazer os seus objetivos próprios.

O poder está ligado às zonas de incerteza porque as organizações apreendem-na como um sistema. Tem carácter relacional e interativo, é uma capacidade para orientar a conduta do outro, influencia-la ou dirigi-la, mas também é recíproco. O ator define-se pela sua autonomia que, mesmo limitada e contingente, se exerce no seu papel no jogo. Assim, o poder não existe de forma abstrata, mas nas zonas de incerteza. Como defendem Crozier e Friedberg, "*Ce qui est incertitude du point de vue des problèmes est pouvoir du point de vue des acteurs*" (Crozier & Friedberg, 1977, p. 24).

O jogo é diferente de ator para ator, mas mobiliza sempre os seus parceiros em situação. Assim, o poder não é equilibrado, é sempre "um campo de forças em tensão", mas o poder, para ser analisado, implica sempre ter em conta os recursos utilizados. Para superar constrangimentos, os atores recorrem à legitimação. Assim, o poder é mais uma estruturação da relação do que uma imposição, com vista à obtenção de cooperação (Amblard et al, 1996), ou nas palavras do próprio autor, na sua obra com Crozier, "*Le pouvoir est une relation et non pas un attribut des acteurs*" (Crozier & Friedberg, 1977, p. 65).

Todas as posições procuram os recursos importantes, mas particularmente o controle das forças de poder, independentemente de quais sejam essas forças, que até poderão ser a posse das informações por parte dos peritos, colocando os outros sobre a sua dependência. Esta é uma competência, a capacidade de ação sobre as regras do jogo, que se manifesta de várias formas, desde interpretar regras, formais ou informais, normas, costumes, alargando o campo de influência.

Ora, tal como nos alertam Amblard et al, é no sistema de ação concreto que se pode compreender as interdependências ou o funcionamento coletivo, compreendendo para isso as articulações entre o jogo de atores e o sistema.

Se as modalidades instrumentais que assumem a materialização do exercício do poder passam pelo poder formal, reconhecido e legitimado pelos papéis e estatutos dos indivíduos nas organizações, não se resumem a ele, já que todos os atores detêm poder, baseados em diferentes formas, que ultrapassam o poder de autoridade, mas incluem também as competências, as referências e identidades, ou até a coerção ou recompensa, funcionando como mecanismos de controlo. Crozier e Friedberg defendem que a autonomia e liberdade dos atores na organização está aqui, quando estes ao controlar os recursos em seu favor, são dotados de poder (Crozier & Friedberg, 1977).

Reforçando, pois, a perspectiva de sujeito-ator na organização, não podemos deixar de apontar que quer os atores, entendidos aqui não como individuais, mas como agentes, assim como a organização, só podem ser compreendidos, à luz do ambiente, marcado pela rede de ação e pelas diversas ligações. Os atores em situação, quer como indivíduos, quer como grupos, têm comportamentos imprevisíveis. Entre o acaso e a necessidade surgem ações, que são inteligíveis, mas assentes numa lógica de possibilidades que pode ser reconstruída a posteriori, acentuando as características de interdependência que se verificaram nessa situação. Assim, a incerteza é que põe em ação os atores, que mobilizam as suas capacidades ofensivas e defensivas. Ao acontecer em função de oportunidades e constrangimentos que se colocam ao contexto de ação, este entendimento da racionalidade inerente às estratégias e lógicas de ação permite-nos, pois, afirmar que a ação não existe fora do sistema, que lhe delimita a liberdade de ação (Crozier & Friedberg, 1977).

As zonas de incerteza, provenientes de alterações das regras, que podem acontecer por mudanças no contexto, nos indivíduos, pressões económicas ou dos diferentes interesses dos indivíduos envolvidos no jogo. Essas zonas de incerteza, por um lado, influenciam o jogo de atores, levando-os a apreender novas regras, por outro, produzem disfunções, consequências secundárias e inesperadas que acompanham sempre qualquer decisão e que condicionam o atingir dos objetivos. Compreender os efeitos das zonas de incerteza sobre a conduta dos atores põe ao de cima a sua estratégia, ela própria resultante da situação. É o espaço de interdependência que liga os indivíduos, delimitando as hipóteses do jogo de cada um e construindo os modos de organização desses jogos.

Assim, há que ter em conta dois aspetos de racionalidade, por um lado, a racionalidade estratégica, ao partir do ator para descobrir o sistema. Se cada ator na organização dispõe da sua própria estratégia, conhecendo as estratégias de cada ator e os contornos da situação, as suas incertezas, pode-se reconstituir o jogo global que permite tornar inteligíveis todas as estratégias e a sua racionalidade. Os atores se querem ganhar ou pelo menos minimizar as suas perdas, adotam as estratégias que integram as restrições do jogo. Assim, trabalham para atingir objetivos comuns. Graças à construção do sistema de ação concreto, os atores desenvolvem o mínimo de cooperação para manter a sua autonomia de agentes livres (Crozier & Friedberg, 1977; Amblard et al, 1996).

Para compreender o fenómeno de integração das condutas num todo estruturado, a racionalidade estratégica é completada pela racionalidade sistémica. Esta integração permite, face a uma disfunção, mostrar em que a conduta dos atores ou os mecanismos se tornam racionais, mesmo quando não o parecem.

Por outro lado, há que atender à racionalidade sistémica, tal como os autores Crozier e Friedberg a entendem (Crozier e Friedberg, 1977), quando se reportam à ordem construída de forma arbitrária que estrutura o sistema de ação concreto. Não explicam os efeitos pelas causas, mas consideram efeitos e causas como interdependentes no interior do sistema.

As propriedades do sistema de ação limitam os objetivos dos atores, cada sistema é um caso particular, um subconjunto do sistema global. Todas as mudanças passam pela transformação dos sistemas de ação. Porque quando há uma mudança, é preciso que, em conjunto, os elementos encontrem uma outra lógica interativa. Nas palavras de Crozier e Friedberg,

"Tout apprentissage requiert rupture, tout changement véritable signifie crise pour ceux qui le vivent" (...) "L'action de changement qui n'est pas fondée sur une appréciation suffisamment raisonnable des jeux et régulations qui gouvernent le système sur lequel on veut agir, entraîne naturellement des réactions de défense" (...) "tout changement constitue toujours un pari, une rupture calculée" (Crozier & Friedberg, 1977, p. 400-408-440).

Em suma, podemos sintetizar com as palavras de Ambard et al:

(...) na abordagem estratégica “procura-se o cálculo feito por cada ator para determinar os seus interesses na negociação. Na lógica sistémica procura-se a junção da coerência e de finalidades hierarquizadas que tendem a importa-se com base nos resultados dos jogos nos quais os atores se envolvem. O sistema de ação concreto ser definido pela existência de um mínimo de estruturação ao mesmo tempo de mecanismos de regulação que permitem manter essa estruturação. Nos sistemas humanos, mantem-se uma certa permanência e transformações por escolhas estratégicas. Estas regulações não são nem um ajustamento automático, nem uma forma de restrições. É no próprio jogo que se faz essa articulação. O cálculo racional e estratégico dos atores encontram-se integrados num modelo estruturado de jogo” (Amblard et al, 1996, p. 38).

Ou nas palavras de Crozier e Friedberg,

“«on peut définir le système d’action concret comme ensemble humanin structure qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables et qui maintient sa structure par des mécanismes de régulation qui constituent d’autres jeux»” (Crozier et Fridberg, citados por Amblard et al, 1996, p. 38).

A análise estratégica assenta num pressuposto pertinente, a distinção entre o ator em si e as consequências da sua ação. Porém, ressalva o facto de que entrar no jogo é comum aos atores, assim ao ocupar a mesma posição, diferente das outras funções na organização, há que atender a aspetos individuais e coletivos para alimentar os jogos estratégicos e, em situação de controvérsia entre as partes, há que atender à coordenação de ações com base num princípio reconhecido como superior pelos atores envolvidos.

Na sociologia das organizações “clássicas”, a regra é considerada como um princípio de referência para os atores, sejam formais ou coercivas ou autónomas, informais e contingentes, permitindo aos atores ajustar ou desajustar os seus comportamentos na

organização. Para atingir os objetivos, embora sem perder o seu próprio envolvimento no jogo, os indivíduos mobilizam as regras e jogam com elas. Desse jogo podem surgir situações de coordenação, disputas, acordos, controvérsia, convenções, entendidas como modelos ou regras de referência, explícitas ou não, constituindo uma forma de coordenação da ação que as pessoas envolvidas consideram justa numa determinada situação ou surgindo novas regras ou novos jogos, que permitem redefinir o sistema de ação concreto, entendido como um sistema de regras (Amblard et al, 1996).

Os sistemas de ação concretos implicam uma série de consequências sobre a maneira de resolver as dificuldades. Não se trata de conhecer a organização formal, mas analisar as lógicas de cada e as regras do jogo que se dão aos atores para resolver os problemas habituais da ação. Há uma coordenação das ações de cada um no interior dos mecanismos do jogo.

A par do aspeto prático de resolução de problemas do quotidiano, o sistema de ação concreto inclui a manutenção da estrutura, através dos mecanismos de regulação, que são igualmente outra forma de jogo entre os atores. Este aspeto é mais importante que os jogos de poder resultantes dos confrontos, dos conflitos, que levam a que se acorde em atuar em conjunto. Estas regras do jogo funcionam de forma duradoura e constroem-se pouco a pouco nos problemas quotidianos. Esta construção, nem sempre estável, permite aos atores as situações difíceis, as transações necessárias e prosseguir a ação.

A análise estratégica acentua a regularidade na qual os grupos de atores diferentes estruturam os seus modos de relação, desde situações de conflitos repetitivos, negociações sistemáticas, a entidades duradouras ou acordos provisórios. Estas posições relacionais são importantes aproveitar na duração em torno do jogo onde são mobilizados sucessivamente os atores, com a sua carga emocional e a sua colaboração afetiva. Assim, há que ter em conta os sentimentos e estratégias nas linhas de força nas relações afetivas que se reencontram e traduzem nas relações estratégicas. Pôr em evidência as alianças e as oposições permite compreender as características do sistema e dos jogos que asseguram uma relativa estabilidade nos diferentes sistemas de ação.

Friedberg distingue sistema de ação concreta ou sistema de ação organizada, cabendo à análise sociológica a observação dos processos de interação entre os vários atores, que enformam a estruturação das ações na sua interdependência (Friedberg, 1995).

Para assegurar esta estabilização e esta estruturação há várias respostas, segundo diferentes níveis de formalização da organização e suas relações, já que não há diferença de natureza entre a organização formal e as formas mais difusas da ação coletiva. Existe apenas uma diferença de grau. Friedberg considera a organização como integrada num quadro mais vasto, que influencia as diferentes estruturas organizacionais (Friedberg, 1995).

Compreender a noção de ação organizada, nas suas diferentes formas e sistema de ação organizada são dois conceitos úteis para o estudo das organizações de ensino contemporâneas. Conceptualizar as lógicas de ação implica compreender os sentidos que norteiam as ações que se distanciam da ideia utilitarista dos atores, descultando os universos simbólicos subjacente às ações, situando-os nas redes de relações sociais desses atores, o que constitui o sistema de ação concreto.

Ao observar a ação coletiva, não podemos deixar de iniciar a nossa abordagem referindo que a organização, qualquer que ela seja, é detentora de uma história própria, age num contexto específico, constrói, partilha e transmite elementos culturais particulares e prolonga-se igualmente num espaço simbólico. Simultaneamente, ao mesmo tempo, inclui no seu interior, um conjunto de entidades mais ou menos estáveis, mais ou menos convergentes, sempre heterogéneas, no que toca a objetivos, sujeitos ou regras, logo teremos que ter presente que todas as situações de ação encontram-se constituídas em instâncias múltiplas, onde cada um age com base no desenvolvimento das lógicas de ação do ator.

A sociologia das organizações considera no seu objeto como prioritariamente relevante uma análise interna. Nesta perspetiva, as variáveis consideradas como determinantes do funcionamento do conjunto estudado são as endógenas. As externas (história, instituições exteriores) aparecem como elementos periféricos. Assim, para os atores clássicos da organização, Crozier, Sainsalieu, Friedberg, Reynaud e até autores mais recentes,

Boltanski, Thevenot, Callon e Latour, a história e o ambiente não são elementos preponderantes na análise (Amblard et al, 1996).

Crozier e Friedberg, Sainsalieu, propõem analisar a organização como um espaço de relações, um campo de confronto e cooperação, onde cada um tenta maximizar os seus ganhos, segundo os recursos disponíveis (Crozier & Friedberg, 1977; Sainsalieu, 2001).

A importância da observação e análise das lógicas de ação, conceito usado por diferentes abordagens teóricas das organizações, clássicas ou modernas, têm em comum a ideia de racionalidade. Podemos definir lógicas de ação segundo o entendimento de François Dubet, (Dubet, citado por Resende & Dionísio, 2005) as formas de registo de ação que constituem o entendimento e orientação subjacentes às ações de cada ator e à sua relação com os outros.

Embora existam uma pluralidade de abordagens, a sociologia das lógicas de ação pretende ter em conta os diferentes níveis onde se envolvem os comportamentos dos atores, que podem ser contraditórios. Dada a pluralidade e multiplicidade de interesses das organizações, no seu interior coexistem sempre uma diversidade de lógicas de ação.

Elementos constituintes de uma análise das lógicas de ação são sempre os atores e as situações da ação, atendendo à ideia de delimitação do espaço onde se constrói a conceção das lógicas de ação. Entre o ator e a situação de ação nascem interações que permitem que as lógicas de ação se materializem. Como afirmam Amblard et al, “*produzir uma sociologia das lógicas de ação é reconhecer a pluralidade das instâncias nas quais se constroem as lógicas*”, o que aponta para que a sociologia mobilize outras teorias e coabitação de diferentes formas teóricas (Amblard et al, 1996, p. 205)

O conceito de lógica de ação, constitui um instrumento de acesso para perceber a forma como os atores estruturam os seus comportamentos na organização. Como os atores encontram formas de cooperar, independentemente dos seus interesses divergentes, produzindo processos e formas de coordenação, muitas vezes frágeis, construídos formal ou informalmente pelos atores, o que revela a contingência desses acordos.

Sainsalieu utiliza o conceito lógica de ação, usado para explicar reações coletivas de grupos nas organizações, que aí criam ou defendem a sua identidade. Define as lógicas de ator assentes nas ideologias racionalizadas portadoras de valor, uma cultura nascida na prática do trabalho e nas relações de trabalho e nas estratégias no jogo de poder. As lógicas podem ser lógicas coletivas, em que se definem por interesses e capital comum, aceite pelo grupo, uma cultura comum (Amblard et al, 1996). Fazem também referência à cultura, com coerências não apenas globais, mas produzidas pela negociação entre atores, acordos, racionalidade comum, mas parcial num jogo coletivo. Cada envolvido pretende impor a sua racionalidade aos outros, as regras que cada um pode jogar. Cada grupo define, na organização, um modelo de relações, de ações coletivas, sendo a lógica de ação estruturada no confronto com outros. A análise da ligação social passa pela compreensão simultaneamente do que provoca o cálculo estratégico e o exercício da cooperação.

As organizações são espaço de construções culturais, possuem símbolos, vivenciam rituais, possuem elementos que representam as ligações, logo reportam-se à situação, e à a interação dos atores, como eles mobilizam o simbólico e também como apreendem o elemento do espaço simbólico. E. Enriquez utiliza estes conceitos na análise das lógicas de ação, considerando que estes fornecem apoio, conceitos e métodos para compreender o sistema de ação concreto (Enriquez citado por Amblard et al, 1996).

Quando pensamos em cultura organizacional, entendemos um conjunto de modos de ação e de pensamento, criados como uma forma de organização e ação sobre constrangimentos que se lhe colocam e validados, partilhados e transmitidos. É uma construção, numa situação particular de trabalho e numa ação particular. Nesta aceção, a cultura é entendida como uma capacidade, uma estratégia de ação. A cultura permite compreender a formação de identidade dos atores e das particularidades das relações sociais. Por outro lado, a cultura de trabalho constitui-se nas comunidades profissionais a partir das experiências acumuladas das capacidades estratégicas, a cultura social anterior, que ganha modos de expressão nos locais de trabalho, as características de trabalho através dos seus símbolos, a organização e o sistema de relações de trabalho.

A cultura da organização explica a capacidade estratégica das pessoas envolvidas na ação, a pluralidade, a diversidade de posicionamentos individuais, as relações do indivíduo com o ambiente, assim como o poder explica o campo dos conflitos, da mobilização das forças, do estabelecimento de compromissos, colaboração, tensões, oposição, controvérsias, etc., que existem em qualquer organização.

Ao terem múltipla origem, as lógicas de ações, o observador que as estuda deve ter em conta as diferentes teorias, o sociólogo deve estar aberto as diferentes escolas e abordagens, recorrendo, na perspetiva de Amblard et al, ao estudo das organizações munido de teorias várias. Como? Por exemplo, através da metodologia de uma Sociologia das lógicas de ação. O seu objeto de estudo: a organização, defendendo os autores uma reflexão sociológica operacional e prática, uma sociologia de intervenção, com as exigências ligadas à conceção de intervenção e possuindo os instrumentos que respondem a essas exigências.

Como também retrata Amblard et al, *“Se a sociologia puder permitir ao não sociólogo compreender sociologicamente o seu espaço de trabalho, se ela puder ser mobilizada como uma grelha de análise útil”* (Amblard et al, 1996, p. 216).

Assim, na presente tese, ao ter como objeto de estudo uma organização escolar, os usos de pressupostos teóricos do modelo de análise organizacional, com centralização em dois pontos chave, o acentuar a importância dos jogos de poder, interesses, conflitos e estratégias e coligações do quotidiano organizacional, identificando as lógicas de ação que norteiam as atuações, com uma articulação complementar entre a abordagem sistémica, a ação estratégica de Crozier e Friedberg e a capacidade crítica e os dispositivos de ação da sociologia pragmática. Por seu turno, as organizações inserem-se numa rede de sistemas, entendendo essa rede como um sistema, já que apresenta as suas características, interação entre os elementos, em que na ligação com o contexto participam de formas de regulação comuns, os equilíbrios surgem com base em ajustamentos entre entidades que formam o sistema e qualquer posição de um membro não pode ser explicada sem estar ligada às outras constituintes do sistema. Em suma, tudo pode funcionar e se analisar segundo a lógica de rede (atores, interesses, alianças).

2.2.3– Da ação coletiva à ação pragmática (Boltanski & Thévenot) – uma reflexão sobre as racionalidades da prova e a organização

A ação social tem inerente a si mesma a reflexividade, isto é, toda a ação social é sujeito e objeto de reflexividade, quer pelos próprios atores, quer por todos aqueles que se dedicam ao seu conhecimento. Todos os atores, de acordo com a sua hierarquia de propósitos, finalidades e prioridades, nas suas escolhas têm inerente as significações atribuídas, cabendo à opção determinada, que pode não ser a melhor escolha, mas aquela que através dessas representações, parece a mais adequada. Essa capacidade reflexiva inerente a cada ator está presente na opção que sustenta todas as ações a desenvolver (Sampaio, 2010).

No contexto das suas interações, o ator, partilhando ou não das mesmas lógicas que orientam a ação coletiva, tem inerente a todas as ações uma intencionalidade, que atribui às suas assim como ao agir dos outros com os quais interage. São assim essas intencionalidades partilhadas que constituem a linha de orientação lógica que conduz a ação, funcionando como regulação das mesmas. Nascem assim processos de inter-relação, através das interações, que apoiados pelos envolvidos, funcionam como mecanismos de autorregulação das ações e que sustentam as escolhas que esses atores fazem (Sampaio, 2010).

Para a construção de um conhecimento que se requer na sua totalidade, podemos assim recorrer à ênfase da capacidade crítica e dos dispositivos de ação dos atores, recorrendo assim a contributos no âmbito da sociologia pragmática. Esta rompe com perspectivas mais tradicionais, as quais enfatizam a dominação dos atores pela sua reduzida capacidade crítica, levando-os a serem condicionados pela interiorização das normas dominantes. Aqui valoriza-se a capacidade crítica dos atores e os seus dispositivos de ação (Nachi, 2006; Blokker, 2011; Sampaio, 2010).

Sendo considerada a existência de duas grandes linhas de abordagem, no interior da sociologia pragmática, por um lado a protagonizada por Callon e Latour, centrada numa antropologia da ciência e tecnologia, por outro, uma Sociologia dos planos de ação, perfilhada por Luc Boltanski e Laurent Thévenot (Barthe et al, 2016; Nachi, 2006; Sampaio, 2010), sendo esta última a que damos maior realce na presente investigação.

Autores como Luc Boltanski e Laurent Thévenot dão um contributo à análise crítica das formas de gestão no contexto organizacional, ao adotar conceitos como o de compromisso e julgamento, que levam a que a relativa liberdade dos atores aponte para sistemas de dominação complexas (Boltanski, & Thévenot, 1991). Adotam como metodologia o estudo do discurso dos atores elaborados na procura de um bem comum, enfatizando a sua criatividade e inovação. Os discursos são encarados numa perspetiva crítica, usados de forma ativa e atendendo à capacidade crítica dos indivíduos (Nachi, 2006; Blokker, 2011; Sampaio, 2010). Aliada a esta conceção, podemos ainda acrescentar a perspetiva recente de Luc Boltanski, o desenvolvimento da dimensão crítica da sociologia pragmática, uma posição metacrítica (Boltanski, citado por Taupin, 2015).

Os interesses são, na conceção da sociologia pragmática, produto da ação e do discurso dos atores, logo, os interesses não são uma consequência da ação em si mas tornam-se eles próprios objeto de análise *per se*. Os interesses podem ser mobilizadores da construção de alianças, aproximações ou distanciamento. Aqui há que ter um cuidado especial, tendo em conta que os sociólogos pragmáticos não encaram os interesses como meros mobilizadores de ação individuais ou coletivas. Esses interesses implicam, para esta corrente, uma diversidade de grau de comprometimento dos envolvidos e de partilha, importando a produção coletiva dos interesses (Nachi, 2006; Blokker, 2011; Sampaio, 2010).

Partindo da conceção dos mundos das argumentações dos atores definidos por Boltanski e Thévenot, partilha-se da ideia de que os atores mobilizam, especialmente em situação de disputa, os objetos materiais ou simbólicos, em função de um princípio superior. É isso que se devem atender na análise dos processos de produção de acordos com vista à estabilidade, recaindo aqui nos conceitos de provas e compromissos (Boltanski, & Thévenot, 1991). Conceito chave da sociologia pragmática, compromisso, permite uma coexistência entre diferentes interesses e diferentes formas de pensar. Quando o compromisso é assumido, os envolvidos sentem-no como seu e partilham essa forma comum. Ou seja,

“La multiplication des objets composites qui se corroborent et leur identification à une forme commune contribuent ainsi à stabiliser, à frayer le compromis.

Lorsqu'un compromis est frayé, les êtres qu'ils rapprochent deviennent difficilement détachables” (Boltanski e Thévenot, 1991, p. 175).

Assim que o bem comum é atingido, os interesses individuais deixam de ter pertinência, já que o compromisso coletivo foi assumido publicamente. Por seu turno, a resolução de conflitos acontece segundo a capacidade dos envolvidos em imporem os princípios superiores.

Outro ponto chave desta abordagem da sociologia pragmática, o julgamento, permite enfatizar a agência dos atores numa ordem estabelecida ou instituída (Breviglieri, Lafaye, & Trom, referidos por Taupin, 2015). Embora os atores tenham, individualmente, liberdade de expressão para apontar o seu ponto de vista, Boltanski e Thévenot não têm em conta aspetos que não podem ser alvo de justificação. Claro que a Sociologia pragmática reconhece a existência de conflitos no seio organizacional, mas não tem uma perspetiva normativa.

Em suma, a perspetiva da crítica da realidade feita pelos atores, na sociologia pragmática, alerta-nos para um conjunto de aspetos. Por um lado, os compromissos assentes em acordos, são, como chama a atenção Boltanski, frágeis na sua natureza (Taupin, 2015).

Relativamente à liberdade dos atores, no âmbito desta teoria, encara os dispositivos de crítica dos atores dotados de competência e autonomia para tal, cabendo aos atores terem uma diversidade de dispositivos críticos (Sampaio, 2010; Taupin, 2015). Cabe ao investigador encontrar critérios para questionar ou validar as representações dos atores (Boltanski, referido por Taupin, 2015).

Longe do positivismo metodológico, esta perspetiva integra-se numa conceção epistemológica reflexiva, em que os compromissos e as provas constituem formas de estabilizar a realidade, permitindo aos atores que ajam. Mais, esta perspetiva, vai ao encontro das correntes que defendem a capacidade crítica dos atores envolvidos (Czariawska; Alcadipani & Hassard, citados por Taupin, 2015).

Não põe de parte também a relação fins-meios, entendendo essa relação como recursos dos atores, assim também é aqui defendida a ideia como a otimização dos recursos que estes dispõem e mobilizam, a que se alia o sentido moral que estes dão às suas ações.

Essa capacidade crítica inerente aos atores, seus dispositivos e lógicas, no contexto das suas interações, é defendida pelos autores da sociologia pragmática, nomeadamente por Boltanski e Thévenot, quando ao defender a importância de ouvir as justificações dos próprios atores em situação, optam por uma sociologia da crítica (Boltanski & Thévenot, 1991). Esta posição metodológica pretende constituir-se assim um caminho de análise sociológica, incluído no objeto de estudo da sociologia, a reflexividade e a capacidade crítica dos seus atores. “Queríamos construir uma sociologia das competências críticas que as pessoas aplicam na sua vida quotidiana” (Boltanski, citado por Sampaio, 2010, p 157).

Seguindo esta ideia de Boltanski, de escutar os atores em ação, de atender às suas próprias explicações e categorizações, na presente investigação, escutou-se os principais intervenientes no contexto organizacional. Não apenas com a intencionalidade científica de recolha de informação para posterior categorização, reflexão e sujeição a prova, mas através dos próprios discursos dos atores e seu quadro normativo regulador das ações, apreender as suas próprias categorizações e intencionalidades.

O quotidiano ganha um papel na explicação das situações de ação, atendendo ao sentido atribuído às ações que os seus atores lhes conferem. Mas o contributo de Boltanski e Thévenot vai mais além, pois aliado a este aspeto, está também a visão plural da ação. Rompendo com as dicotomias individual/coletivo, ator/sistema, estes autores constroem uma teoria da ação onde todas as práticas de relação que se tornam consensuais, aquilo que os atores designam de convenções, são tidas em atenção (Amblard et al, 1996).

O entendimento da terminologia sociologia pragmática, não é aqui concebido na linha da filosofia pragmatista de Peirce, Dewey, James ou Mead, que fazendo a distinção entre sujeito e objeto social, apontam para a explicação do social pelas consequências da ação, sempre explicações exteriores aos sujeitos. Sampaio (2010), sistematiza bem esta ideia na sua tese de doutoramento. A Sociologia pragmática afasta-se deste entendimento e direciona o seu foco de análise para a atitude dos atores em relação aos objetos sociais,

desde os valores, passando pelas normas e pelas instituições. Mais, a sociologia pragmática, tal como qualquer corrente sociológica, pretende uma investigação com base nas metodologias científicas das ciências sociais, assim como recorrem a quadros conceptuais que se encontram na sua linha de abordagem, desde autores compreensivos como Weber, a Durkheim na busca das provas, ou a ideias do interacionismo simbólico de Goffman (Sampaio, 2010).

Os sociólogos pragmáticos trouxeram foi novas linhas de abordagem, novas formas de recolher os dados e explorar campos de estudo. Por exemplo, parafraseando Sampaio (2010), ao afastar-se da dicotomia sujeito/objeto e enfatizar as atitudes dos atores, autores como Boltanski e Thévenot valorizam ainda o discurso dos atores em ação, o que na presente investigação constituiu um aspeto metodológico a seguir (Boltanski & Thévenot, 1991; Boltanski, 2006). Sendo a abordagem dos discursos entendida como um procedimento que permite por um lado compreender o fundamento ou justificação prática da ação, por outro, permite analisar os seus efeitos sociais, ganha aqui a sua pertinência metodológica e operativa.

Para autores da Sociologia Pragmática como L. Boltanski e L. Thévenot, analisar situações e condições para produção de acordos, constitui um caminho, mais até metodológico que teórico, partindo de pressupostos de que as situações não se podem compreender sem analisar, com base nas representações dos envolvidos, as suas justificações (Amblard et al, 1996; Nachi, 2006; Blokker, 2011; Sampaio, 2010). L. Boltanski e L. Thévenot, com uma perspetiva sociológica não crítica, mais na linha de uma sociologia compreensiva weberiana, quando abordam a justificação dos atores, para compreender a natureza dos dispositivos nos quais eles assentam a sua abordagem, revelam a vontade epistemológica de não dotar de pertinência de julgamento a distinção entre aquilo que se exprime e aquilo que faz. Ao contrário de uma sociologia crítica que tenta encontrar, para além do propósito dos atores, o sentido que eles lhe atribuem, os autores admitem que a justificação ou significado atribuído pelos próprios atores é suficiente (Boltanski & Thévenot, 1991).

Para Sampaio (2010), na análise da argumentação discursiva é possível ver as justificações e as críticas dos atores nas situações de ação, desocultar as suas contradições,

assim como investigar as diversas lógicas que as enformam. Por seu turno, dessa análise resulta a possibilidade de conhecer os efeitos sociais das críticas, ao investigar as ações de argumentação, crítica e justificação, as quais muitas vezes produzem por si alterações nos coletivos. Esta dupla reflexividade marca a validade do recurso ao contributo da sociologia pragmática na presente investigação. Mais, nesta perspetiva, os autores da sociologia pragmática embora partilhando da superação da dicotomia sujeito/objeto, deixam o centro de análise de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1996) quando conceptualiza o habitus associada a uma hierarquia social rígida, passando a apontar que na construção da ordem social está a liberdade inerente ao ator social. É este que nas situações de ação mobiliza recursos e age, estabelecendo negociações e acordos, criando compromissos, que geram a dinâmica da ordem social, constituindo assim aquilo que Boltanski designa de “afirmação contra o positivismo” (Boltanski & Thévenit, 1991; Boltanski, 2006).

É de salientar que a compreensão do social, no âmbito da sociologia pragmática, inclui um conjunto de aspetos que seguidos, constituem procedimentos operacionalizados na construção do conhecimento resultantes das interações. Desses elementos, o primeiro é desde logo a continuidade inerente ao saber, ao invés dos cortes resultantes de conceptualizações duais e /ou hierarquizadas. Fruto de construções, o conhecimento é, na perspetiva de Boltanski e Thévenot, apreendido na sua totalidade numa conjugação entre a produção científica trazida pelos sociólogos e o conhecimento dos próprios atores envolvidos (Boltanski & Thévenot, 1987).

“Um dos ensinamentos principais destas pesquisas foi trazer à luz a similaridade entre a forma como uma pessoa, para tornar compreensível a sua conduta, se identifica aproximando-se de outras pessoas através de uma relação que lhe parece pertinente e a forma como o investigador coloca na mesma categoria seres diferentes para poder explicar as suas condutas através de uma mesma lei. Esta observação levava-nos a prestar a mesma atenção à qualificação dada pelas pessoas interrogadas e às qualificações categoriais dos aplicadores de inquéritos” (Boltanski & Thévenot, 1987).

Um segundo aspeto defendido pelos sociólogos pragmáticos é a existência simultânea de diversos mundos, correspondendo a cada um deles situações de ação concretas, realidades

distintas onde as pessoas interagem e se movem. Essa diversidade explica assim a existência das lógicas inerentes às ações, assim como os julgamentos produzidos pelos atores nas situações de ação, tal como os processos de negociação e acordos produzidos.

“(...) numa sociedade diferenciada, cada pessoa deve enfrentar diariamente situações que remetem para mundos distintos. Podemos qualificar estas sociedades como “complexas” no sentido em que os seus membros devem possuir a competência necessária para identificar a natureza da situação e atravessar situações que remetem para mundos diferentes [...]. Ainda que o jogo seja estreitamente limitado pelo dispositivo da situação, um modelo com diversos mundos oferece aos atores a possibilidade de fugir a uma prova e, apoiando-se num princípio exterior, de lhe contestar a validade ou mesmo de dar a volta à situação, apresentando uma prova válida de um mundo diferente. Inclui pois, a possibilidade da crítica de que as construções deterministas não conseguem dar-se conta” (Boltanski e Thévenot, 1991, pp. 266-267 cf. Sampaio, 2010, p. 166).

Os atores sociais, por seu turno, são entendidos enquanto indivíduos dotados de competências, as quais constituem, na perspectiva de Boltanski e Thévenot, a capacidade argumentativa, assente em pilares morais, de valores e discursivos ou linguísticos, através dos quais os atores justificam as suas ações. Essas competências permitem assim aos atores o julgamento das suas próprias ações (Sampaio, 2010; Nachi, 2006).

Aliados aos aspetos já referidos, está igualmente um conjunto de regras que determinam os julgamentos, às quais o sociólogo, na perspectiva pragmática, tem que atender. Como nos diz Sampaio, referindo a posição de Boltanski, *“a gramática é constituída por um conjunto de regras que permitem aos atores fazer convergir os seus julgamentos e as suas ações partindo das suas experiências e da relação que mantêm com a experiência”* (Sampaio, 2010, p 168).

Assim, cumprindo essas regras, os atores conseguem colocar-se no lugar do outro, prevendo as escolhas que estes irão realizar, assim como desenvolver as ações que a si mesmos melhor se adequem. Paralelamente, existem ainda os sistemas de actantes

(Sampaio, 2010), em que se conjuga a atuação de todos os objetos sociais, sejam eles humanos ou materiais, individuais e coletivos, pois da relação entre todos são condicionadas as ações assim como daí advêm as justificações. Como nos diz Sampaio,

“Tendo em consideração que as propriedades não se colam às pessoas, mas são reveladas no decurso das ações, este modelo pretere a noção de identidade que a sociologia clássica utiliza, associada a disposições permanentes, fixas, associadas aos indivíduos e preocupa-se essencialmente com os estados: os estados-pessoas e os estados-coisas que são revelados através das provas. Isto é, a incerteza que se possa sentir sobre a qualidade de um indivíduo é desfeita pela prova; depende, pois, das circunstâncias e dos julgamentos numa situação específica” (Sampaio, 2010, p. 170).

À reunião dos elementos, apresentamos outro conceito trazido por Boltanski e Thévenot, o de diversidade de ordem de grandezas, cabendo às relações entre os indivíduos um enquadramento em grandezas comuns, que têm lugar nos sistemas de equivalência partilhados. Mais do que valores, termo abandonado pelos autores, as grandezas partilhadas funcionam como critérios determinados nos sentidos da ação, sendo em função da sua prioridade que se determinam e fazem as escolhas. A grandeza pode ser entendida enquanto um conjunto de graus ou níveis, aos quais é atribuído determinado valor ou nível de satisfação, pelo ator ou pelos outros que com ele estão em interação. Esses graus representam assim a diversidade de conhecimento ou reflexividade dos atores (Boltanski e Thévenot, 1987).

A equivalência funciona como determinada para cada ação, aproximando as coisas e as pessoas, a grandeza como critério determinante para a ordem das ações e para o estabelecimento de acordos (Boltanski e Thévenot, 1987).

Os regimes de ação, por sua vez, são as diversas ações que têm lugar nos vários contextos, onde múltiplos atores agem. Perante isto, na sociologia pragmática, a observação dos diversos atores é feita na sua diversidade de papéis ou estados, nos diversos mundos em que agem, reconhecendo assim a capacidade que os atores têm de se adaptar à diversidade das situações sociais. Daí a esta ideia fazer parte integrante do modelo de regimes de ação, *Justificação*, criado por Boltanski e Thévenot (Boltanski & Thévenot, 1991).

Aos já referenciados, acrescenta-se outro elemento, com a designação de *disputa pela justiça*, ao reportar-se a uma validade universal, que tem no bem comum a sua operacionalização. Aspeto desenvolvido por Thévenot mais tarde (Sampaio, 2010), na heterogeneidade das ações, devem ser observadas o consenso gerado por ações, através da sua coordenação ou estabelecimento de convenções, mobilizando recursos e capacidades de adaptação inerentes aos atores na sua relação com o meio.

Sociologia pragmática, também chamada “sociologia das provas”, inclui assim neste âmbito a importância dada aos momentos em que os atores enfrentam as situações de provas, sendo aqui que mobilizam as suas reflexões, justificações e críticas, traduzidas nos seus discursos, que mais os verbalizam e mobilizam os argumentos, em prol das escolhas que fazem, assentes em convenções. Nas palavras de Sampaio,

“Boltanski e Thévenot (...) procuraram evidenciar os modos de equivalência, de qualificação, de ajustamento, e de justificação através dos quais os atores produzem acordos e coordenam as suas ações, quer dizer, a forma como criam ordens de justiça e a elas se referem para denunciar a injustiça, questões que se relacionam com a dimensão moral da atividade humana.” (Sampaio, 2010, p. 175)

A prova ganha importância nesta abordagem já que está inerente às situações de incerteza que os atores têm que enfrentar, nas quais são levados a criar critérios a partilhar, legitimando assim a regulação de compromissos assumidos. Embora dotados de autonomia e liberdade de ação, na busca da justificação, estão presentes os compromissos que os atores têm que assumir. Assim, em situações de prova, os atores mobilizam recursos e competências, assim como a reflexividade e capacidade de julgamento, de modo a agir em comum (Sampaio, 2010; Nachi, 2006).

Como nos apresenta Sampaio, citando Nachi,

“É devido à sua indeterminação e incerteza que a caracteriza, que a prova sustenta a ideia de um ator livre dos seus movimentos, capaz de ajustar a sua ação às situações e, por consequência, ter uma ligação ao mundo no qual se insere. Mas, em simultâneo, e apesar da liberdade de que dispõe, o ator deve ter em conta certos constrangimentos inerentes à situação para poder ajustar melhor as suas ações e as coordenar com as de outros, quer dizer, agir em comum” (Nachi, citado por Sampaio, 2010, p176).

Esta perspetiva de situações de provas, ao incluir as condições de legitimidade que lhes estão inerentes, constitui também uma forma de grandeza, tendo associado uma valorização moral que determina as escolhas, os consensos e os compromissos assumidos. Assim, a centralidade da situação de prova é constante na abordagem da sociologia pragmática, levando a que esta também seja designada de sociologia das provas.

Central a toda a construção teórica está o conceito de acordo, trazido à sociologia pragmática através da obra de Boltanski e Thévenot, *“De la justification”*. À luz da sua conceção, todas as situações de interação social têm inerentes as produções de acordos, dispositivos que os atores dispõem nas diversas situações de ação. Se aliarmos a este, o conceito de diversidade de regimes de ação, que esta teoria inclui igualmente no seu quadro conceptual, podemos considerar que a passagem entre eles acontece através de competências de que os atores são dotados (Nachi, 2006).

Em suma, os atores partilham sistemas de equivalência, as grandezas comuns, com base nos quais adquirem referências orientadoras das suas interações, as quais mobilizam na produção de acordos. Cabe assim aos investigadores desocultar como esses acordos são criados, quer nos diferentes tipos de acordos estabelecidos, quer na forma como acontecem, no contexto onde se integram, assim como nas generalizações produzidas (Boltanski & Thévenot, 1991).

Na busca da justiça dos acordos, existem diversas justificações. Os autores desenvolvem no seu modelo de abordagem dos acordos, situações que não resultam de violência, logo os mundos que constituem o modelo são sempre mundos ideais ou puros, nos termos de

Boltanski e Thévenot. Constam desse modelo seis mundos, designados de *cité*, onde se movem as pessoas e os objetos, nas suas interações, dando lugar às situações de ação. Cada um deles é regido por princípios e argumentos que orientam os atores nas situações de discórdia, fornecendo argumentos para debate e justificação de posições, na tentativa de fazer aceitar os seus pontos de vista, mas sempre guiados por aquilo que consideram princípios morais e justos.

Tomando por empréstimo a síntese realizada por Sampaio (2010), resumimos que a *cité*, ideia proveniente da linha de pensamento de alguns filósofos políticos, reporta-se à argumentação que definia o bem comum por um princípio comum justificativo, quando em situações de discórdia, visam atingir um acordo.

“Esta utilização da filosofia política centrada em operações de justificação e de crítica que visam o justo, levou-nos a afastar os filósofos do poder, da dominação ou da força em proveito das construções associadas à construção do equilíbrio na cité, que têm em comum o objetivo de traçar um modelo no qual os seres humanos se encontram claramente distintos dos outros seres e, por outro lado, se encontrem próximos através de uma igualdade fundamental. Estas filosofias políticas podem, por esse motivo, ser definidas através do seu objetivo de construção de uma humanidade comum” (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 27 cf. Sampaio, 2010, p. 181).

Baseados em seis princípios de ordem, Boltanski e Thévenot definiram seis mundos ou *cités*, cada um deles regido por um princípio que confere a grandeza aos indivíduos, a *cité inspirada, doméstica, de opinião, cívica, mercantil e industrial*. Embora estes como não contemplem as situações de discórdia, podendo noutros modelos que, entretanto, surgiram serem incluídos, estes mundos constituem estados ideais de que os atores se podem socorrer para modelar a sua conduta ou sujeitar à crítica as ações sociais. Cada um deles assente em princípios de equivalência, distintos entre si, mas todo têm em comum incluírem elementos que podem ser mobilizados para promover o acordo. Tal como refere Sampaio (2010), em cada um deles, consideram-se ordens de grandeza diferentes, mas todas elas constituem veículos de acesso ao bem comum, pois se as pessoas as possuírem

poderão aceder ao bem-estar coletivo. Varia sim, em cada um destes mundos, o princípio superior comum, em função do qual se avalia o nível de grandeza dos indivíduos em cada um dos mundos.

A *cité inspirada*, recorrendo à conceção Santo Agostinho, quando na *La Cité de Dieu*, apresenta a clara separação entre *a cité celeste e a cité terrena*, a primeira de origem divina, incluindo os valores associados à fé, crença no amor ao próximo e sacrifício individual, em prol do bem comum (Sampaio, 2010). Como em cada um destes mundos ideais ou *cités*, existe implícito uma grandeza, na *cité inspirada* a grandeza presente é inspiração, princípio de equivalência, a qual é concebida sem influência da opinião dos outros, mas que existe unicamente enquanto meio de atingir o produto em si. Recorrendo a clara explicitação de Nachi (2006), citado por Sampaio, “*Como actos que podemos associar a esta cité, encontram-se as atitudes dos santos, mas também as dos artistas cujo trabalho de criação recusa procurar a apreciação do público, ou ser executado por dinheiro, constituindo a sua obra, ela própria, o princípio da grandeza*” (Sampaio, 2010, p. 182). “*«Em resumo, a experiência da inspiração exprime-se sob a forma de actos desprovidos de auto-satisfação, de amor de si, actos cujos autores por renunciarem à sua glória, se encontram habitados por um espírito de ascese, desligados, abandonando-se à sua graça*” (Nachi, 2006, p. 115, citado por Sampaio, 2010, p. 182).

Um segundo mundo, *a cité doméstica*, contou com a influência da obra de Bossuet, “*La Politique tirée des propres paroles de l'Écriture sainte*”, quando esta aborda as dependências pessoais existentes numa estrutura hierárquica. Nesta *cité*, o princípio de equivalência existente aponta para a legitimação das relações pessoais na ordem hierárquica, as quais legitimam por sua vez o exercício de autoridade exercido sobre as posições inferiores (Sampaio, 2010).

Um terceiro mundo, *a cité de opinião*, assenta na ideia defendida por Hobbes, na obra *Le Léviathan*, quando este autor aponta a dependência que existe da opinião alheia. Essa dependência é fruto do reconhecimento afetivo e da capacidade moral atribuída a alguém, sendo demonstrado através de sinais exteriores, percebidos pelos outros, dando assim um grau de valor ao indivíduo em causa (Sampaio, 2010).

Uma quarta referência, a *cité civica ou coletiva*, foi concebida baseada na concep o de Jean-Jacques Rousseau, em *Le contrat social*, quando se apontam as justifica es políticas que encorpam o bem comum. Contraria assim as grandezas das *cit s* anteriores, doméstica e de opinião, onde a dependência das rela es e da opinião dos outros imperam, assim como a ideia de inspira o. Neste mundo, a grandeza está na vontade comum, pelo que os indivíduos para lhe aceder têm que abdicar das suas vontades e interesses pessoais e aderir ao coletivo.   no aderir aos valores comuns, que se constrói a vontade geral (Sampaio, 2010).

De acordo com a síntese de Sampaio (2010), a *cité industrial*, por sua vez, foi concebida com base na ideia defendida por Saint Simon, nas várias obras, nomeadamente *Du syst me industriel*, enfatizando aqui as competências profissionais como instrumento de grandeza.   mobilizando as suas capacidades profissionais, reveladoras da capacidade de integra o nas organiza es e contributos para atingir as finalidades destas. Inclui-se assim a capacidade de mobiliza o de recursos no contexto da organiza o, assim como as competências para que sejam o mais eficazes possível na realiza o do produto organizacional.

Ainda segundo Sampaio (2010), um sexto mundo, intitulado a *cité mercantil*, ganhou a sua forma com o contributo da obra de Adam Smith, *The Wealth of Nations*. Neste mundo, o valor   a riqueza, proveniente do acesso aos bens, pelo que aquilo que liga os indivíduos são as rela es comerciais em torno desse acesso. O nível de grandeza adquire-se assim em fun o da riqueza a que se possui, pelo que os valores aqui presentes são essencialmente a ambi o e a competi o com vista   obten o da riqueza.

Esta diversidade de *cit * cataliza diversidade da a o e os vários regimes de envolvimento. A diversidade de perspetivas inerentes   a o e de como os atores as sujeitam a crítica aponta desde logo para o facto de que os atores sujeitam as suas a es e as dos outros a diversos modelos de entendimento, de acordo com a sua perce o, a do grupo ou comunidade a que pertencem, com vista   sua integra o (Sampaio, 2010).

Também, segundo Sampaio (2010), as perspetivas de análise da realidade social muitas vezes comportam dicotomicas, como individual/coletivo, micro/macro, privado/público, local/global, que geram assim diferentes entendimentos teóricos da a o, assim como

uma terminologia distinta associada. Esta noção é claramente reforçada por Thévenot, quando defende para ultrapassar as dicotomias epistemológicas e conceptuais, há que fazer uma clara identificação dos regimes de ação, atendendo à forma como a ação do indivíduo se orienta na sua relação com o outro, identificando ao sentido da ação, assim como às capacidades dos atores de por em comum.

Uma das formas apontadas por Thévenot, acrescentando aquilo que já defendia na obra conjunta com Boltanski, a ideia de justificação, é a coordenação, na abordagem entre a ação individual e a ação coletiva, enfatizando na análise os objetos que são contemplados na situação de ação (Sampaio, 2010). Assim, o autor, na sua obra “*A Ação no Plural*”, distingue os diferentes regimes de envolvimento, assim como os princípios que os fundamentam, enfatizando assim o contexto onde as ações têm lugar.

Na perspetiva de Sampaio (2010), as várias formas como a realidade é vista, assim como as diferentes ações e comportamentos que nela têm lugar, acontecem em função do ator, do ambiente e do nível de envolvimento dos atores no seu contexto. Daí a pertinência da observação da dinâmica das formas de envolvimento, quebrando assim a linha rígida das dualidades. O primeiro, *os regimes justificativos de ação*, reportam-se à forma como os atores e os objetos são avaliados de acordo com a ordem de grandeza com vista ao bem comum. Tem assim associada a apreciação pública, dos outros, que condicionam assim a ação (Thévenot, 2016). A outra forma ou outro regime de envolvimento, que o autor intitula *regime do plano*, caracteriza-se pela autonomia dos atores e da sua capacidade analítica e avaliativa, em função das quais determina a sua ação, face aos seus interesses. Essa ação é planificada, mobilizando objetos, pelo que o seu sucesso reside a capacidade que o ator tem para tal (Thévenot, 2016). Finalmente, o terceiro regime, *regime de familiaridade*, reporta-se às ligações estabelecidas entre o ator e o ambiente, que variam consoante a personalidade de cada ator, com vista ao seu bem-estar (Thévenot, 2016). Esses regimes e a sua adesão, na forma como os atores agem no contexto e desenvolvem as suas atividades sociais, são mobilizadas por cada um dos atores consoante as situações de ação concreta em que estão envolvidos, traduzindo assim um claro dinamismo nas suas ações.

Assim, embora a abordagem original de L. Boltanski e L. Thévenot não tenha em conta todas as dimensões que se rearticulam no corpo clássico teórico da sociologia das organizações, é possível articular os trabalhos convencionais com os de Crozier e Friedberg (Amblard et al, 1996), quer num ponto de vista epistemológico e metodológico, quer no plano conceptual, a análise que estes autores fazem pode ser compatível e complementar com a abordagem estratégica.

L. Boltanski e L. Thévenot, M. Callon e B. Latour, embora com perspetivas diferentes, todos teorizam sobre os mecanismos de produção de cooperação, rompendo com a tradição epistemológica, estes autores criam uma sociologia centrada na análise dos processos sociais e ao mesmo tempo de mudança. Uma ideia defendida pelos autores Callon e Latour, a rede como produto de uma negociação permanente entre conteúdo e contexto aponta para a importância do espaço negocial, quer na elaboração das redes, quer na produção da mudança (Amblard et al, 1996; Nachi, 2006).

Podemos assim socorrer-nos de alguns conceitos da teoria da sociologia das lógicas de ação, no que respeita ao processo de análise, nomeadamente a ideia de um conjunto de ações faseadas, sendo a primeira a contextualização. Aqui pretende-se reconstituir o sistema de ação concreto (no sentido do termo usado por Crozier), mas recorrendo a outras abordagens teóricas, além da análise estratégica. Num primeiro momento procede-se à delimitação do contexto de análise através do recenseamento dos atores em presença, internos e externos, num segundo momento identificam-se objetivos e missões dos atores e perceção que os atores têm das suas atividades, tal como na análise estratégica, e, num terceiro momento, o envolvimento dos atores deve ser apreendido (para antecipar sobre eventuais possibilidades de compromisso, os sistemas de equivalência que eles revelam, mais os recursos organizacionais, pontos fortes e fracos, zonas de incerteza a preservar, a conquistar. Segue-se um quarto momento, com vista a esclarecer o sistema de relações e as identidades coletivas, assim como os conflitos e alianças estruturadas no jogo, o equilíbrio e a função das regras (impositivas ou autónomas) as principais formas de regulação devem permitir, após a sua identificação, proceder à reconstituição do sistema de ação concreto. Com base nos pressupostos da teoria da tradução, surge uma segunda etapa, em que se consideram possibilidades de acordo, que podem construir-se de duas formas, por um lado os agentes ocupam um lugar importante no conjunto estudado e são

suscetíveis de poder e jogar, representando um papel importante, por outro, manifestam-se esforços, objetos, capazes de poder constituir o suporte das convenções e dos acordos novos (Amblard et al, 1996; Bréchet & Schieb-Bienfait, 2009).

Assim, falar da lógica da ação é relevar a ideia de “ator + situação” nas palavras de Bréchet & Schieb-Bienfait (2009), o que implica atender a um quadro plural de orientações teóricas.

“C’est cette exploration revendiquée des raisons de l’agir en situation qui conduit à mobiliser une multiplicité de regards théoriques qui, selon les auteurs de l’ALA, s’inscrivent tous dans le paradigme global d’une sociologie de l’action. Une sociologie qui se fonde sur l’individualisme méthodologique et la reconnaissance d’une forme plus ou moins affirmée de comportement stratégique des acteurs. Ainsi, sont mobilisées des approches sociologiques contemporaines, dont l’objectif est de mieux comprendre et analyser l’action collective organisée. Parmi les plus contributives, on peut citer la sociologie de la régulation de J.-D. Reynaud (1989/1997), les travaux de R. Sainsaulieu (1977) sur les identités au travail, l’économie des conventions (Eymard-Duvernay et al., 2004, Eymard-Duvernay, 2006 ; Orléan, 1994/2004), les économies de la grandeur (Boltanski et Thévenot 1987, 1991), la sociologie de la traduction ou théorie de l’acteur-réseau de M. Callon et B. Latour (Latour, 2006 pour une synthèse)” (Bréchet & Schieb-Bienfait, 2009, pp. 3-4).

Por conseguinte, é necessário dotar de uma grande visão angular que permita captar a lógica da ação, tendo em atenção a pluralidade das trajetórias do ator e as diversas facetas que moldam o seu contexto de ação.

“(…) En synthèse, on pourrait dire très simplement que tous les éclairages que l’on peut apporter sur l’acteur et la situation sont bons à prendre, dès lors qu’ils permettent de mieux comprendre les raisons de l’agir en situation conformément à l’équation logique d’action = acteur + situation. L’acteur se caractérise par sa dimension stratégique, il est doté d’une identité qui est le produit de sa trajectoire

personnelle, et de son enracinement social, culturel et historique. Il poursuit des objectifs, mobilise des ressources et réalise des opérations de traduction; enfin, il vit avec ses pulsions. Pour être compris, l'acteur doit être analysé à partir de ses diverses facettes, espaces et pratiques dans lesquels et par lesquels il agit et s'organise" (Bréchet & Schieb-Bienfait, 2009, pp. 3-4).

O recurso a algumas noções da Sociologia pragmática justifica-se na presente investigação atendendo a que o ângulo da abordagem parte do entendimento do social como um problema. Nesta forma de abordagem, a linha condutora parte do entendimento das ações dos atores para através delas desocultar os elementos da estrutura social fundamentais naquela situação. Claro que consciente de que a estrutura social é resultante e transformada pela ação dos atores, logo provisória.

“Não se trata de negar a presença de elementos anteriores à situação que nela influem, mas de enfatizar que só é possível determinar o papel ou poder de agência que eles podem (ou não) exercer, uma vez finda a ação em seu curso e seus estados expressos e experienciados pelos atores. Pois a estrutura, se ela existe, só é realmente visível e determinável após o decorrer de suas ações” (Corrêa, 2014, p. 51).

Mais ainda, podemos desde já avançar que a ênfase recai na dinâmica das relações dos atores no contexto, sendo essa diversidade e movimento que tem que ser alvo de explicação, observando como as interações, as contradições, a colaboração, os conflitos e os compromissos acontecem e se traduzem em relações heterogêneas (Corrêa, 2014).

Assim, ao considerar a abordagem das situações problemáticas como elemento de apreensão do social, esta torna-se a forma de entender o “social como problema” (Corrêa, 2014, p. 39) Este entendimento, por parte da sociologia pragmática, acontece através de uma primeira conceção, a ideia de que a apreensão do social acontece através do desocultar das controvérsias, das ações levadas a cabo e terminadas, feitas e refeitas, das

situações problemáticas e dos momentos críticos, sendo isto que permite caracterizar o real. A caracterização do social e o seu real conhecimento decorre, assim, desse desocultar e da observação das diversas formas de resolução das situações críticas ou problemáticas.

“O social é o que emerge a partir das suas formas de resolução. Ele é a resultante provisória e contingente, e não a causa. Daí porque, ao invés de uma entidade fechada que ajuda a explicar e encerrar outros elementos potencialmente dinâmicos e fluidos, ele é, ao contrário, a resultante sempre aberta e em constante evolução que emerge da resolução de problemas” (Corrêa, 2014, p. 40).

Aquilo que Corrêa chama de “escala dos atores” (Corrêa, 2014, p. 40), apontando a perspectiva de Bruno Latour, quando este se afasta da explicação pelo social, para atender às diferentes variações que resultam das ações dos atores em situações de incerteza ou problema. Ao dar lugar aos atores, Latour considera que as suas ações se tornam visíveis nas diversas situações problemáticas, sendo na mobilização de ações de resolução, que passam pelas várias formas de interação social, desde compromissos, alianças e parcerias, a ruturas ou outras formas de conflitos que os atores contribuem para a formação do social. Este autor também perfilha a ideia da incerteza, associada aos riscos que as diversas ações desses atores em interação acarretam, assim como da racionalidade limitada, associada à condição problemática das ações.

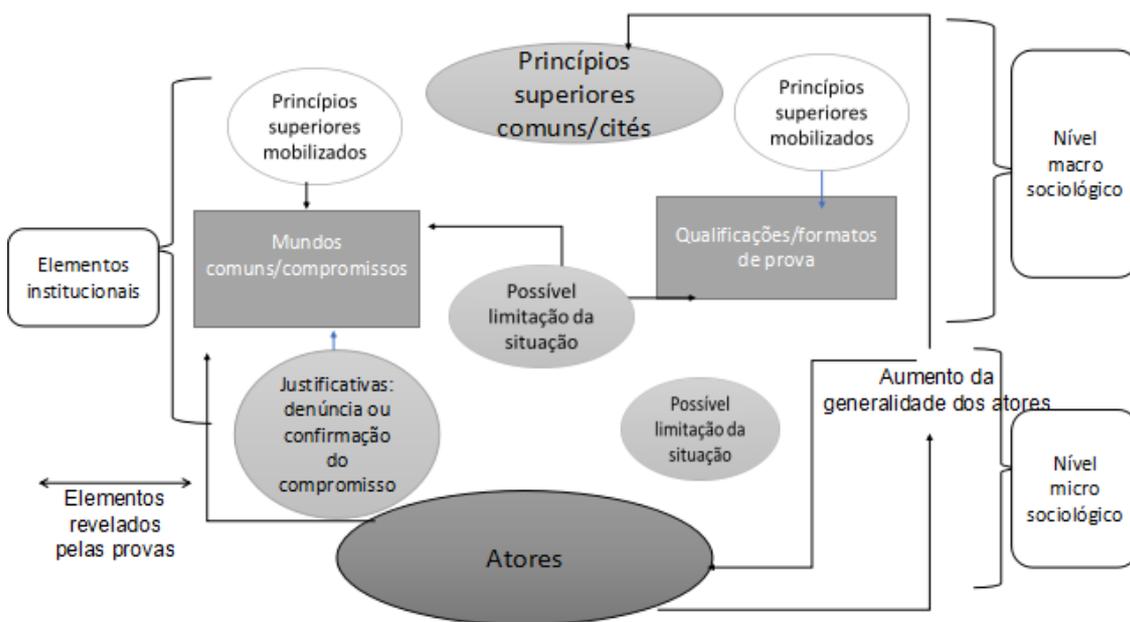
E é no movimento de passagem de uma situação de estabilidade a outra, nas alterações que provocam novas associações, que emerge o social, que resulta sempre de soluções provisórias dos atores (Latour, citado por Corrêa, 2014) Conhecer-las implica atender aquilo que Latour chama de situações de prova, situações inesperadas para as quais os atores têm que dar resposta, com vista à estabilização, buscando soluções partilhadas ou aceites.

“A hipótese de Latour é que, no início, tudo é problemático, tudo é fato disputado (matter of concern); e que os “fatos prontos” (matters of fact), as “certezas” são sempre não o que é dado de antemão e sempre esteve lá para ser finalmente descoberto, mas a resultante (sempre provisória, diga-se de passagem) de um

longo processo controverso em torno de sua definição. Tudo se passa como se a estabilidade fosse uma modalidade rara e insólita da reiterada variação constitutiva do mundo.” (Corrêa, 2014, p. 44)

Cabe ao investigador analisar os instrumentos de que os atores se socorrem, nessas formas de enfrentar as situações de prova, assim como observar essas atuações conjuntas, que é o que se apresenta neste momento. Partimos assim do modelo teórico que se segue (Esquema 1), será depois operacionalizado.

Esquema 1: Modelo Teórico das situações de prova



Fonte: Adaptado de Taupin, 2015, p. 165

A ação política dos atores acontece enquadrada naquilo que Boltanski e Thevenot designam de “cité política”, um modelo de análise das diferentes justificações dos atores em termos das situações de crítica, disputa ou compromissos, que acontecem no espaço de interação. Ao tratar-se de uma forma de análise no âmbito da sociologia dos regimes de ação, numa postura de reflexividade de cada caso, utilizando discussões e questões

como pontos de acesso à ordem social e à questão da reprodução problemática, esta postura sociológica ganha toda a pertinência. Estes autores enfatizam a dimensão moral dos atores, no que respeita aos vínculos que os liga, mas focam-se igualmente na forma como os atores se organizam na mobilização conjunta para enfrentar situações de prova. E essa forma de mobilização conjunta a que devemos atender (Nachi, 2006; Blokker, 2011; Sampaio, 2010).

Desocultar aquilo que para os atores é importante, aquilo que se retira das situações de crise, o conhecimento que eles detêm e a própria experimentação, permite assim apreender o social, através duma “sociologia da capacidade crítica” (Campos, 2016, p. 724). Recorrendo aos próprios autores, Boltanski & Thévenot, estes dizem-nos:

“o que é pertinente (...) é a reflexividade do momento crítico. A situação inicial é mais ou menos a seguinte: as pessoas, envolvidas em relações costumeiras, fazendo coisas juntas (...) tendo que coordenar suas ações, dão-se conta de que há algo errado (...) Dar-se conta de algo possui uma dupla significação. O termo aponta ao mesmo tempo para um movimento reflexivo interior e para uma performance no mundo exterior” (Boltanski & Thévenot, 1999, p. 359-360).

Na sociologia pragmática, importa o que dizem os atores. Numa análise organizacional, importa desocultar como os atores apreendem a realidade dessa organização, privilegiando-se assim em primeiro lugar as categorizações dos atores, as quais o investigador irá depois interpretar. No âmbito da perspectiva crítica da sociologia pragmática, e partindo das categorias dos atores, cabe ao investigador desocultar a forma como os próprios atores interpretam as suas ações, entendendo assim a categorização como a vinculação de ações a categorias (Boltanski & Thévenot, 1991; Taupin, 2015; Nachi, 2006; Blokker, 2011). Obviamente que essas categorizações numa perspectiva crítica, terão que estar sempre associadas ao contexto, mas reconhece-se a competência dos atores no interior da organização para a categorização.

Os atores têm capacidade crítica, dispõem de dispositivos críticos no contexto da organização. E essa capacidade crítica, assim como a perspectiva que os atores adotam na

resolução das situações problemáticas que constituem a base não só de reconhecimento das capacidades como demonstram as qualificações desses atores. Salientam o papel do especialista, que no contexto, legitima as suas representações e desqualifica outras que se lhe opõem, sendo esses especialistas o centro na organização.

Relativamente aos discursos dos atores, há não só que tê-los presente na análise como as lógicas que lhes estão subjacentes devem ser desocultadas, já que muitas vezes são lógicas contraditórias que justificam as práticas dos atores. Por outro lado, desses discursos devem ser também retirados efeitos sociais, já que traduzem a eficácia ou não de opções tomadas e justificações apresentadas, ou resposta a críticas. “(...) *levar a sério as justificativas e as críticas acarreta, em sociologia pragmática, uma exploração dos efeitos que a crítica pode ter sobre a remodelação dos coletivos, a transformação dos dispositivos sociotécnicos e a reforma das instituições*” (Barthe et al, 2016, p. 98).

Como afirmam Luc Boltanski e Laurent Thévenot, no interior das organizações, perante a infinidade de associações que podem acontecer, não nos podemos centrar apenas nas que são comuns e comunicáveis, mas paralelamente alvo de justificação (Boltanski & Thévenot, 1991) Mais ainda, como nos alerta Thévenot, compreender a coordenação das interações, assim como o procedimento de ajustes, passa por apreender as formas como os atores se representam na sua ação, mas sem que os juízos se limitem à aplicação de uma norma ou à escolha de um conjunto de opções apresentadas previamente (Thévenot, 2016).

2.2.4– As formas de regulação a e a regulação mista (Reynaud)

Em qualquer território, surgem (re)programações originadas pelas conceções políticas e administrativas europeias, transnacionais e nacionais, aliadas à aplicação das mesmas em termos de organismos formais intermediários, que por vezes assumem um papel de liderança, tornando visíveis as ações desses agentes políticos, económicos ou administrativos e, finalmente, pelas interações dos diversos atores, formais e informais, particulares e coletivos, que agem e dinamizam esse mesmo contexto. A análise estratégica coloca a questão dos mecanismos de construção das relações. Existem atores autónomos, incertezas, jogos de poder, todos elementos que desregulam as relações dentro de uma organização e que levam a questionar como os atores, dentro de uma organização, são capazes de agir de determinada maneira, que se reproduz.

Assim, essas lógicas ao transporem-se para a intervenção no contexto onde esses atores atuam, na sua apropriação do espaço, aliados aos diferentes processos que lhe dão origem, aponta-nos para a importância de uma dupla análise da lógica dos atores, por um lado as lógicas que enformam as escolhas na sua autonomia, por outro, os efeitos daí resultantes (Rémy e Voyé, 1997).

Assim, uma mudança no contexto, a ocorrer, passa pelos diversos agentes envolvidos, que se partilharem da racionalidade comum, mobilizam em conjunto a alteração da regulação das formas de cooperação. A teoria da regulação, de Jean Daniel Reynaud, ao responder à questão da construção das regras, aquelas pelas quais um grupo social se estrutura e promove ações coletivas, constitui-se como ponto de partida, como metodologia, para situações concretas de trabalho (Reynaud, 1997). Esta teoria defende que os atores constroem livremente os sistemas de regras que lhe permitem agir coletivamente, mas não partem do nada para as construir, mas sim do sistema de regras anteriores (que também nasceram de contrastes anteriores, que devem deixar de ter em conta a negociação e os compromissos).

Com base na análise das relações sociais e consequentes formas de interação, como controlo, “conflitos e negociações, (Jean-Daniel Reynaud) elabora a teoria da regulação

social, enunciando o (postulado da produção) endógena das regras e distinguindo (regulação de controlo) de regulação autónoma. Nesse sentido, regulação significa um processo ativo de produção de regras de jogo, compreendendo a definição de regras (normas, injunções, constrangimentos) orientadoras do funcionamento do sistema e o seu ‘(re)ajustamento’, provocado pela diversidade de estratégias e ações dos vários atores” (Reynaud, 1997 cf Reis, 2013, p. 110). Recorrendo à análise de Reynaud sob a regulação, toda a ação é dirigida, logo toda a ação tem uma pretensão de racionalidade (Reynaud, 1997). Implica assim situações de compromisso, formas de negociação, “aprendizagem” (no dizer de Reynaud), consolidação de confiança, ajustamentos entre as partes, de forma dinâmica e em construção.

Com base na racionalidade inerente às ações e projetos dos diversos atores, estes interagem e utilizam as diversas formas de regulação. As formas de regulação mobilizadas podem ser diretrizes políticas e administrativas, designadas na tipologia weberiana de legal-racional, até aos usos e costumes resultantes das vivências quotidianas no território, as quais podem estar em sintonia ou entrar em situações de oposição, segundo os projetos que mobilizam as ações de diversos agentes.

Reynaud recorre aos postulados de Crozier de construção e liberdade do ator, acentuando a construção e em detrimento do recurso aos valores, exceto quando defende que são construídos e que se reconstróem. A teoria da regulação inclui também a abordagem da cultura organizacional comum, que deriva, segundo esta teoria, da regulação conjunta, do compromisso negociado. A cultura organizacional é criada e recriada permanentemente pelos atores (não resulta de um sistema de valores no sentido comum nem de compatibilidade dos valores. É um sistema social regido pelos contrastes provenientes do exterior, que são, por sua vez, resultados dos efeitos de consulta e da negociação. Esta construção faz-se a partir de dois tipos de regras, regulação de controle, constituída pelas regras emanadas pela direção da organização e regulação autónoma, proveniente dos membros do grupo que jogam com a regulação de controle para recria-las de acordo com os seus objetivos e estratégias. A articulação entre as duas é a regulação conjunta, que constitui um equilíbrio. Todo o sistema de relações consiste na construção de um conjunto de regras, que se desenrolam numa sucessão de compromissos.

A regulação conjunta permite explicar a passagem do ator individual a posição de ator coletivo pela natureza dos ajustamentos mútuos, experimentados durante o jogo, que forma as mentalidades comuns. Os atores do mesmo grupo representam-se na mesma forma de jogo, regulam o poder e o valor em função de certas prioridades, partilhando os mesmos modos de relação com os outros, as mesmas normas. A experiência na comunidade de trabalho aumenta os variáveis modelos das relações que constituem um pré-requisito comum para os jogos estratégicos ofensivos e defensivos do grupo.

Esta conceção encaminha-nos para a ideia de que as diversas instituições têm inerentes duplas dimensões, por um lado, normas e regras formais, por outro, uma dimensão cognitiva e estratégica (Reis, 2013). Daí que na presente abordagem se tenha que incluir regulação institucional, normativa e de controlo e a regulação situacional, ativa e autónoma. Logo, na análise do sistema social há que atender igualmente ao processo de formação de regras e à importância dada ao poder, desocultando o confronto de uma regulação autónoma e de uma regulação controlo.

Assim, a regulação é vista como a produção e reprodução das regras que definem o sistema, que surgem no desenrolar das interações resultantes das estratégias de ação postas em curso, assim como dos jogos estratégicos.

Isto aponta-nos para o dinamismo da estrutura, assim como a autonomia e capacidade de intervenção dos agentes, que conscientes ou não, desenvolvem através das suas práticas, formas de reprodução da estrutura ou promovem mecanismos de mudança da mesma. Esta conceção inclui aqui o conceito de habitus, não como um mecanismo individual, mas sim como vigente no corpo social do ator social, assim como em todos os instrumentos que o prologam (Reynaud, 1997). Com base nesta conceção, podemos, pois, afirmar que as regras que delimitam as ações estão relacionadas com a busca de convergência das ações em termos de coletividade, fundando assim o “ator coletivo” (Reynaud, 1997).

A constituição desse ator coletivo aponta para, uma vez mais, a consolidação de laços sociais de associação entre diversos atores, desde que movidos por um objetivo comum ou interesses similares. Face a estes, os atores desenvolvem um conjunto de solidariedades, podendo até estabelecer uma coligação em torno de um grupo dominante (Reynaud, 1997). Se esta condição se verifica, esse ator que detém o papel dominante

poderá funcionar como um agente mobilizar das demais ações, transmitindo aquilo que fundamenta a regulação e direcionando a construção e tipologia das próprias normas (Reynaud, 1997).

Assim, importa observar a inter-relação entre a componente estrutural, resultante das intervenções formais, promovidas pelos organismos de poder institucionalizado, assim como a sua componente cultural, nela incluídas as diferentes representações e práticas simbólicas daqueles que vivenciam o espaço e nele se movem e intervêm informalmente. São todas essas formas de apropriação que igualmente tendem a formar diferentes formas de poder social, em função do qual os atores mobilizam os diversos recursos de que dispõem.

Em suma, a “par da abordagem institucional”, na dimensão estrutural da regulação, em que se identificam aspetos descritivos e morfológicos da instituição, carácter sistémicos e macrossocial *“das formas de regulação, foca-se simultaneamente os jogos de atores, ao analisam-se as interações e jogos entre eles, ao nível da sua capacidade para produzirem e porem em ação as regras que orientam a ação social, tendo em conta estratégias e lógicas de ação”* (Reis, 2013, p. 110).

Um aspeto a atender, no que concerne à regulação no contexto organizacional, implica refletir como numa organização, as regulações conseguem por um lado, garantir os resultados associados à missão ou finalidade da organização e, simultaneamente, garantir aos seus membros os seus direitos e realizações? Há assim uma conjugação das duas formas de regulação. As relações entre as regras impostas pelo exterior e aquelas que os membros da organização têm que obedecer, implicam relações de oposição e negociação, o que traduz os dois tipos de regulação, autónoma e de controlo, que embora por vezes funcionem como oposição, no interior da organização, resultam de compromisso. Partilhando da perspetiva de Reynaud, há que ter em conta que os sistemas informais no interior das organizações têm um valor analítico, tão ou mais importante na regulação externa, como na manutenção do equilíbrio interno da organização (Reynaud, 1988).

Contrariando a perspetiva da sociologia das organizações tradicional, quando defende que a regulação acontece de duas formas distintas, por um lado, as regras explícitas, nomeadamente resultantes das normas jurídicas, as regras implícitas, que só poderão ser

desocultadas através da observação das práticas nas organizações, na presente abordagem partilhamos da ideia de que estas últimas realmente só através da observação das estratégias de ação desenvolvidas no seio das organizações poderão ser enunciadas. É através delas que se guiam procedimentos de trabalho, tal como os sociólogos tradicionais já defendiam, mas também processos de interação, como a colaboração, negociação ou decisão, que igualmente contribuem para a compreensão das formas de regulação externa.

Mais ainda, importa conhecer a diversidade dessas regras, já que, tal como Reynaud já nos alertou, quanto maior a diversidade de regras, maior as diferentes fontes de regulação, assim como a diversidade de legitimidade e de poder, o que implica que qualquer análise realista de uma organização terá que atender às diferentes ligações entre elas (Reynaud, 1997).

Partindo da distinção estabelecida por Reynaud, entre regulação de controle, as regras que provêm do topo, comunicação vertical e regulação autónoma, produzida no interior da organização, pelos próprios membros, temos que atender ao facto de que, quer observemos a organização no seu aspeto formal, quer informal, ambas as formas apontam para um conjunto de valores e crenças, sobre os quais assentam. As suas lógicas poderão ser diferentes, a primeira mais associada a uma eficácia em termos de funcionamento, adequando os meios aos fins, rentabilizando recursos para atingir os seus objetivos, enquanto a versão informal, aponta para os componentes mais relacionais. Isto aponta para um pressuposto inicial, a existência de diferentes lógicas, transversais à estrutura da organização, qualquer que esta seja.

As lógicas de ação, ao assentarem em valores e regulações, embora diversas, coexistem no mesmo espaço, respondendo a necessidades diversas. Porém, há a consciência prévia de que importa mobilizar os sistemas informais, em qualquer organização, pois as regulações autónomas podem opor-se, em certas situações, às regulações de controle e entrar em concorrência, porém elas pretendem atingir um resultado externo, associados com a finalidade ou objetivos da organização. Assim, não se limitam à manutenção dos grupos internos, mas aos imperativos dos resultados. Tal como referem Bréchet & Schieb-Bienfait (2009), toda a ação é regulada e inscrita num quadro sistémico de interações.

“Retenir que l’action est régulation, c’est s’inscrire dans une approche systémique des activités humaines, indissociable de l’idée de régulation. Plus précisément ici, on retiendra la théorie de la régulation sociale dont J.-D. Reynaud a posé les fondements et promu les développements dans des travaux stimulants, que beaucoup d’auteurs reconnaissent comme tels (Reynaud, 1989/1997 ; De Terssac, 1993, pour une discussion ; Bréchet en relation avec J.-D. Reynaud, 2008, pour une synthèse). Les régulations des activités humaines ne se comprennent pas sur la base du modèle du marché ou de la norme, mais en considérant les règles (leur émergence, leurs conditions d’application et les processus de régulation qui les font vivre” (Bréchet & Schieb-Bienfait, 2009, p. 8).

Relações de poder específicas, na linha de Crozier e Friedberg, em primeiro lugar podemos considerar que a regulação autónoma não é oficial, mas espontânea, uma expressão das convicções comuns a um grupo. Mas é uma regulação imposta aos novos membros, pode ser imposto a uma minoria como estratégia ou pode ser passado aos novos membros do grupo com intenção de alargar essas formas de regulação e dar-lhe legitimidade, gerando uma construção de obrigatoriedade de normas sociais. Por sua vez, a regulação de controlo não é sempre expressa da forma adequada na regulação oficial, podendo ter fontes diversas e meios de ação distintos, o que pode gerar apenas uma forma de orientação estratégica (Reynaud, 1988).

Em segundo lugar, podemos referir que os valores com maior carga afetiva num grupo, que fazem parte da sua regulação autónoma, não podem ser separados nem explicados pela organização racional, mas pelos laços de poder que resultam do encontro dessas duas formas de regulação. Elas são um meio de pôr em jogo esses laços de poder. Há que ter presente, porém, que as relações de poder asseguram uma legitimidade a certas práticas e qual a importância dessa legitimidade.

Segundo Reynaud, as duas regulações, mas em especial a autónoma, são racionais, não apenas graças ao sentido que os atores lhes dão, de acordo com uma coerência perante os seus fins, mas também noutro sentido, eles podem aceitar uma racionalidade de produção

ou de eficácia, servir os fins que são os da organização em si, pois os constrangimentos exteriores não estão totalmente afastados das estratégias dos atores (Reynaud, 1988). Isto pode acontecer de formas muito diversas e até opostas. Nos últimos anos, referindo por Reynaud no final da década de oitenta do século XX, uma das descobertas importantes a nível das práticas organizacionais, é a adequação no interior de uma organização dos constrangimentos externos, os quais por vezes diminuem ou suprimem a separação que durante muito tempo delimitava os meios de regulação internos e os separava dos externos.

Crozier referindo o lado externo das empresas e o seu lugar na sociedade, usava o termo “princípio da realidade” (Reynaud, 1988, p. 11) quando se aborda a racionalidade externa, as estratégias de atores exprimem-se pelas regulações. Pretendem atingir resultados, não apenas de uma parte, mas dos atores no interior e da organização por si. Assim, como afirma o autor, esta estratégia é um projeto que inclui um princípio da totalidade. Encontramos aqui os dois tipos de regulação, não são apenas os interesses de alguns, são as regras do jogo.

A distinção entre as duas regulações aplica-se a uma relação particular, a que se estabelece entre um grupo e aqueles que vão regula-lo do exterior. Regulação autónoma não é inocente, nomeadamente em organizações cujos membros já convivem há muito tempo, podem constituir uma estratégia propositada resultando do seu esforço para controlar e para evitar se controlado.

Numa organização, a atividade de regulação, pela diversidade de atores e os objetos de regulação existentes, essa atividade pode incidir sobre formas de organização de trabalho, remunerações, progressões na carreira, mas também em termos de responsabilidades ou partilha de poder. Mais ainda, esses domínios de regulação são muitas vezes interdependentes. Além disso, chama Reynaud a atenção, as diferentes fontes de regulação, podem corresponder diferentes domínios de regulação ou a diferentes objetos dentro do mesmo domínio.

Outro aspeto pertinente, se as questões são dispersas e variáveis, os atores, reunidos em torno delas também o serão. Mais ainda, a criação de uma regulação não é uma ação possível perante um ator já formado, mas a regulação, ao apontar os limites, ao direcionar

formas de aliança ou compromisso, acaba por dar ao ator uma posição no próprio jogo social aos atores, enformando-o na sua estruturação e nas estratégias de ação (Reynaud, 1988).

Por fim, não se pode entender a regulação como um mero registo social e assentar a constituição de atores coletivos que a formam, numa estratégia, pois isto é redutor dos atores a um mero objetivo ou uma só função no sistema. Qualquer ator coletivo é pluridimensional, daí a interdependência entre escolhas e alianças.

Num determinado momento, as regulações no interior de uma organização não formam um todo coerente, pois muitas vezes são resultado acumulado e sem interligação lógica ou coerente da junção de práticas e de regras de natureza, de época e de inspiração diferentes, por vezes até opostas. Esta heterogeneidade complexa e por vezes até contraditória leva a conflitos e disfunções, mas também a evitar determinadas ações ou incentivar a outras participações. Assim, ao mesmo tempo que o sistema busca coerência, novas práticas se vão introduzindo, levando a uma sobreposição, que Reynaud chama de “formação organizacional” (Reynaud, 1988).

“as regulações reais são os compromissos, por vezes bastante instáveis, entre autonomia e controle. Mas a variedade destes compromissos é muito grande, variando segundo os procedimentos esperados, embora sempre atendendo uma dimensão, a maior democratização ou centralização. Numa regulação complexa, os modos de participação, e o poder eventual, de cada um varia de acordo com as fases da decisão. Definir em conjunto das regras gerais não é o mesmo que elaborar em conjunto uma solução. A intervenção dos representantes não dispensa a democracia direta noutros pontos” (Reynaud, 1988, p. 17).

O reencontro das regulações, é para Reynaud, a abordagem que substitui a distinção clássica entre formal e informal. Regulação autónoma e de controle, como funciona realmente a organização, questiona o autor. A “*regulação conjunta e regulação de controle*”, termos de Reynaud (Reynaud, 1988, p15) há que distinguir claramente esta ideia. Quando no interior da organização, os grupos com diferentes interesses, posições na estrutura e poder formal se reúnem para debater regras externas, em torno das quais

negociam, esse tipo de regulação não pode ser entendida como conjunta, mas continua a ser uma forma de regulação de controle, já que foi do exterior que as regras surgiram.

Mais do que tentar fazer uma classificação das formas de regulação conjunta, o autor considera importante observar as variáveis que contribuem para isso, referindo que no momento estão a ser realizados estudos e apontando algumas questões que se devem colocar sobre a ordem social.

Reynaud aponta outro ponto fundamental, o facto de que as regulações são multidimensionais, uma vez que não incluem apenas um cariz funcional, mas são constituídas por valores, tradições vivas, obrigações que ultrapassam as necessidades imediatas da produção dessas regulações ou dos seus produtores. Assim, as regulações que existem numa organização ultrapassam o horizonte dessa organização e vão mais longe que ela. Os grupos que a constituem ou que nela se formam podem ir muito além dela.

Na cultura da organização podemos ver um capital comum, um conjunto de valores mais ou menos potencialmente comuns e um espaço de contestação ou de conflitos múltiplos. As diferenças de interesses e a crescente autonomia dos grupos que dela fazem parte não são contraditórios com um resultado comum. Como diz Reynaud, *“parler de régulation, ce n'est donc rejeter ce qu'a apporté la notion de culture. Mais c'est peut-être se donner le moyen de mieux l'analyser”* (Reynaud, 1988, p. 18).

Assim, podemos dizer que a teoria da regulação nos permite compreender a ação coletiva de um grupo, ao analisar como constrói as regras na sua atividade, embora não enfatizando a permanência das regras e da sua continuidade nem focando claramente como as regras têm o objetivo de criar e reforçar a identidade dos atores. Este último conceito deve ser introduzido pois a identidade mostra que as finalidades das estratégias não são instrumentais, mas podem ter como finalidade para um grupo autodefinir-se. Se a identidade é criada através do processo de socialização, a cultura contribui para a permanência das regras.

Apresenta-se em seguida o esquema concetual que serve de linha orientadora nesta abordagem, fazendo uma articulação entre os conceitos orientadores e as várias

perspetivas de abordagem que lhes dão corpo, que serão depois operacionalizadas aquando da análise dos resultados da investigação.

Tabela 2. - Articulação com o quadro conceptual e a unidade objeto de estudo: as *Escuelas Oficiales de Idiomas* da Extremadura

Aplicação do quadro conceptual ao objeto de estudo: as Escuelas Oficiales de Idiomas			
Nível macro	Nível meso	Nível micro	Autores
Escola como arena política	Opções do contexto e sua influência nas organizações	Praxis das Escolas	Mintzberg
EOI resultam de uma opção política nacional e regional	Diferentes lógicas nas opções políticas dos organismos do poder regional no ensino dos idiomas, particularmente no português	Escolas são um objeto atuante	
	Diferentes lógicas dos diversos reguladores	Relações no interior da organização e estrutura organizacional: influência recíproca	
	Diferentes lógicas dos vários atores	Processos negociais no interior das organizações: negociação, interesses, conflito, negociação, poder	
	“Zonas de incerteza”	Análises da situação do quotidiano	
	Jogos estratégicos	Ator estratégico e liberdade de ação	
Constrangimentos e oportunidades do sistema	Constrangimentos e oportunidades do sistema	Organização: espaço de convenções e acordo	Crozier e Friedberg
		Organização: espaço de interesses e compromissos	Boltanski e Thévenot
	Construção de relações	Ator com poder	Mintzberg, Crozier e Friedberg, Boltanski e Thévenot
	interação		

Fonte: Realização própria, após sistematização e reflexão conceptual

Capítulo 3 - A morfologia social da investigação sobre dinâmicas organizacionais e sua intervenção no território

Neste capítulo, há que começar por mencionar que na construção da morfologia social da investigação, as pesquisas e sistematizações de temáticas chaves articuladas com o objeto de estudo foram sendo alvo de reflexão e debate em encontros científicos, com publicações associadas.³ Alguns destes extratos estão integrados no presente capítulo.

3.1- Conceitos associados: território, cooperação, desenvolvimento, redes de interação

Ao abordar as interações que têm lugar no território, nomeadamente no caso particular da presente investigação, no espaço transfronteiriço, temos que iniciar esta referência conceptual pelo princípio orientador de que no espaço as interações que desenham redes de cooperação surgem como resultantes das lógicas de apropriação do espaço, lógicas essas que mobilizam os seus atores. Outro princípio orientador é a indissociabilidade da ligação território e sociedade, traduzida na mobilidade dos atores, no uso dos recursos ou na própria perceção do espaço, vivenciado ou simbólico, assente numa diversidade de lógicas de ação.

Um terceiro princípio consiste na indissociabilidade dos conceitos de desenvolvimento e território, dado que a vivência no e do território está diretamente relacionada com a conceção de desenvolvimento que lhe está subjacente. Se as teorias de desenvolvimento assentes na ótica centro-periferia, numa lógica de desenvolvimento polarizado (Lopes, 1995; Cabujeira, 2000; Santos, 2011), naquilo que Cabujeira designa de “perspetiva difusionista”, têm vindo a ser substituídas pela conceção de desenvolvimento com novos contornos, ao incluir uma conceção “territorialista” (Friedmann e Weaver, Pecquer, Henriques, citados por Cabujeira, 2000), “endógena” (Greffé et al, referido por Cabujeira)

³ Destacam-se como principais publicações: Viegas (2010, 2015, 2016, 2018); Viegas & Silva (2014)

ou “a partir da base”, designação de Stohr e Taylor, que Cabujeira refere (Cabujeira, 2000), é nesta última perspectiva que nos iremos focar. Deixa de se considerar a ideia de desenvolvimento polarizado, onde os centros mais desenvolvidos funcionariam como difusores aos menos favorecidos, impulsionando-os através de uma unidade motriz (Perroux, Myrdal, Hirsman referidos por Cabujeira, 2000), em que impera a desigualdade espacial no acesso às novas tecnologias, aos serviços associados, numa ótica de localização espacial em prol das regiões que constituem centros de atração (Santos, 2011).

Associada às assimetrias regionais está sempre inerente a desigualdade no acesso a que as regiões mais desfavorecidas estão sujeitas, assim como à dependência da lógica nacional e supranacional, de cariz economicista, que impera. Como nos diz Santos, “*os sistemas territoriais são atingidos por uma mudança acelerada, determinada por atores económicos cuja dimensão e transnacionalização lhes permite evitar pressões sociais e controlos políticos, situação favorecida pelo processo de internacionalização e pela alta tecnologia, e onde em termos da gestão do território, a experiência de atividades, culturas e políticas localmente baseadas, é ultrapassada pela abstração de um espaço de decisões estratégicas*” (Santos, 2011, p3).

Enfatiza-se aqui a perspectiva territorialista de Friedmann (Cabujeira, 2000; Fragoso, 2004; Roque Amaro, 2003; Santos, 2011), dando o papel ativo aos recursos endógenos, dando ao território um novo significado. Reforça-se, assim, a ideia de que não importa analisar o espaço físico, sem enquadrar essa conceção de território com a dinâmica específica dessas diversas e simultâneas interações. São essas diversas lógicas de apropriação do espaço que permitem desocultar elementos de formação de atores e das redes de relações que se constituem nas utilizações e apropriações do espaço e que condicionam todos os processos de relação, gerando a construção de novas identidades.

Na linha de pensamento de Zygmunt Bauman, quando estuda os impactos que a globalização trouxe nas alterações à conceção de espaço (Bauman referido por Fragoso, 2004), surgem novas conceções de território, onde o território como fronteira é posto em causa. Paralelamente, na conceção de desenvolvimento, as questões inerentes às necessidades da população estão associadas às capacidades de ação dessas mesmas

populações (Fragoso, 2004; Roque Amaro, 2003; Santos, 2011), pelo que a conceção de território é redirecionada.

A partilha de regras, que dão legitimidade à ação e estão inerentes a uma lógica racional comum, que leva os indivíduos pertencentes ao grupo a desenvolver uma série de solidariedades informais, que separam os seus membros do exterior, conferem-lhes o estatuto de comunidade. É no interior dessas comunidades, que nascem os projetos comuns, reforçando a ligação dos laços sociais precedentes e mobilizando esses aspetos comuns em torno de novos objetivos. Essas dinâmicas imprimidas por parte dos diversos agentes das comunidades, quando mobilizadoras de representações sociais prévias de cooperação e canalizadas para novos fins, resultam em mudanças, pois, tal como afirma Reynaud, uma comunidade não é uma “construção coerente”, já que no seu interior se movimentam diferentes mecanismos de relação, face a interesses variados.

Santos refere a perspetiva de Pecqueur e Silva, quando estes autores consideram que um dos factores inerentes ao desenvolvimento local *“A emergência de capacidades de regulação, enquanto sistema local que através das suas próprias normas saiba reinterpretar, a seu favor, estratégias vindas do exterior”* (Santos, 2011, p14).

Kotler, referido por Santos, nas estratégias que aponta para a promoção dos territórios, ao enfatizar a ação local, destaca os próprios serviços públicos, as estruturas sociais, assim como as políticas culturais e o próprio dinamismo da sociedade civil (Santos, 2011).

Assim, entende-se o território como *“espaço multidimensional, marcado por teias de interações, que com as suas dinâmicas em constante estruturação”* (Viegas, 2018, pp. 302-323), desenham um espaço dinâmico, em constante construção. Assim, quem intervém nesse espaço é, pois, detentor de um poder muito próprio, ao instrumentalizar a teia de interações, regulando essas relações no espaço. “Esta conceção genérica ganha maior ênfase quando nos reportamos ao território transfronteiriço em particular pois, tal como nos diz António Marques (cf. Viegas, 2018, *“território (...) pode ser definido como um espaço socialmente construído, possuidor de recursos naturais e detentor de uma história construída pelos homens que nele habitam, através de convenções de valores e regras, de arranjos institucionais que lhes conferem expressão, e de*

formas sociais de organização da produção” (Marques, 2006, p. 45 cf. Viegas, 2018, pp. 302-323).

No caso particular do território fronteiriço, as interações que marcam o vivenciar do espaço não se limitam a definições administrativas, pelo contrário, possuem uma massa de relações associativas, de interesses partilhados e coletivos que se reúnem em compromissos, gerando uma diversidade de dinâmicas. Surgem assim atores que no território mobilizam recursos em prol das necessidades que sentem no quotidiano, definindo estratégias de ação particularizadas, mobilizando recursos. Partilhamos, assim, da conceção da OCDE, que entende desenvolvimento local como “(...) *processo através do qual um determinado número de instituições e/ou atores se mobilizam a si próprios num determinado lugar no sentido de criar, reforçar ou estabilizar atividades usando, tanto quanto possível, os recursos do seu território*” (Moreira & André 2006, p. 17).

Como nos diz Alberto Melo, referido por Fragoso, “*local é onde as coisas acontecem, o que pode aludir de forma inequívoca à importância fulcral de se iniciar a acção pelos interesses e problemas das pessoas, ou simplesmente ao facto de ser nessa unidade territorial que as mais distintas tendências ganham corpo, nome e sentir*” (Fragoso, 2004, 16)

Como nos dizem Mauritti, Nunes, Alves, & Diogo, fundamentando a sua perspetiva na linha de autores como Stiglitz, Fitoussi e Durand “*Os debates científicos contemporâneos apelam para que as problemáticas das desigualdades e do desenvolvimento se aproximem entre si*” (Mauritti, Nunes, Alves, & Diogo, p 102), o que igualmente podemos verificar ao atender às diretrizes emanadas das agendas internacionais do desenvolvimento humano e do desenvolvimento sustentável (OCDE, 2017; ONU, 2015), em que se concebe as políticas de redução das desigualdades como um desafio colocado às próprias regiões.

Assim, podemos desde já afirmar que desenvolvimento e território são indissociáveis. Se atendermos a contributos de diferentes autores, nomeadamente J. F. Almeida (Almeida et al, 1994), podemos elencar um conjunto de fatores associados ao desenvolvimento territorial, como capital humano, qualificado através de ações de educação e formação, capacidade empresarial local, redes de inovação e de cooperação dos agentes da área e

sua ligação a naturais do território, apoio ao investimento produtivo, infraestruturas económicas (nomeadamente telecomunicações e transportes), apoio à construção de redes de comercialização e ao marketing das produções da zona, apoio às infraestruturas e à prestação de serviços sociais, proteção ambiental como fator de qualidade de vida e, como bem económico (Almeida et al, 1994).

Retiramos daqui a importância dada ao capital humano e consequente qualificação/formação/educação, o que é igualmente reforçado por outros autores. Acrescentamos aquilo que Reis considera serem instrumentos alancares de desenvolvimento de territórios periféricos, como os fronteiriços, o aperfeiçoamento de culturas técnicas e institucionais locais, assim como o incremento dos sistemas de inter-relações locais (Reis, n/d cf. Santos, 2011).

Amaral (2005) considera que devem ser potencializados os fatores endógenos desse território, de entre os quais se podem destacar os recursos, materiais, humanos e psicossociais, assim como as instituições, além de implicar uma articulação entre governos e mercados. Por seu turno, os atores desses territórios deverão ser interventivos, individual e coletivamente capazes, dotados de procedimentos modernos de governação. Finalmente, outro vetor fundamental é, para este autor, ideia de que partilhamos, a cultura.

Por sua vez, Jorge Silva enfatiza o conhecimento como elemento aglutinador dos fatores endógenos geradores de desenvolvimento no território. Fazendo um entendimento do conhecimento como um bem público, é este que enriquece o capital humano e o torna apto a atuar com as inovações tecnológicas (Silva, 2005).

Em sintonia com esta ideia, podemos apontar a perspectiva de Ribeiro, quando inventaria os vetores estratégicos de desenvolvimento de uma região, a massa crítica, as parcerias regionais e/ou internacionais, projeto/estratégia, entendidos como capacidade interventiva e sua articulação com as novas tecnologias, inovação e criatividade e, finalmente, coordenação/cooperação entre os diversos atores do contexto, passando pela ligação entre o tecido produtivo e as academias (universidades e demais entidades de educação e formação) (Ribeiro, 2007). Por fim, aponta a importância das parcerias já existentes e das redes de interação entre os diversos atores que dinamizam o território, económicos e sociais e decisores políticos e suas diversas solidariedades, o incentivo à

criação ou consolidação de redes, para concluir com um vértice fundamental, a liderança, mas criada com base no sentimento de comunidade (Ribeiro, 2007).

Assim, as formas de regulação provenientes das políticas que se contextualizam no território ganham sentido quando reportadas a esse espaço concreto, já que mobilizam ações geradoras de capital social, traduzem-se na intervenção de atores da sociedade civil, os quais são elementos intervenientes ativos nesses espaços e simultaneamente construtores das identidades próprias desses territórios.

Tal como nos diz Gonçalves, “*Estes dispositivos locais de governança visam promover a estreita articulação entre todas as instituições com responsabilidade na matéria e envolver na ação coletiva redes autónomas de instituições e de agentes que se regem entre si*” (Gonçalves, 2011, p. 101 cf. Viegas, 2018, pp. 302-323), ao chamar a atenção para a intervenção de atores que, apropriando-se das formas de regulação política, as interiorizam e mobilizam no sentido de criar teias de interação no território capazes de concretizar os seus objetivos e finalidades.

As *Escuelas Oficiales de Idiomas* da Extremadura, entidades públicas, reguladas da Junta da Extremadura, são assim um exemplo desses atores. Agem no território, estruturam interações no campo da atuação do ensino /aprendizagem das línguas e culturas e promovem articulações entre atores que direta ou indiretamente dinamizam ações articuladas com o ensino dos idiomas.

Mais ainda, no contexto do território extremeño, as EOI porque reguladas por estas entidades, estabelecem interações concertadas com as entidades governativas, de âmbito regional, nacional e europeu. Porém, a estas juntam-se as inúmeras entidades, públicas e privadas, que cada escola, na sua autonomia, mobiliza em iniciativas que estruturam ações e que envolvem uma tipologia diversificada de atores, desde organizações não-governamentais a cidadãos. Nessas dinâmicas nascem diversas ações de intervenção ativa no território, que traduzem a importância da intervenção dos atores locais no seu espaço. Na ótica de Habermas e Beck, citados por Gonçalves, “*práticas de democracia local, envolvendo atores supranacionais como a União Europeia e atores intraestatais, como as regiões, as comarcas, as províncias, os municípios ou ainda (...) exercícios da*

democracia num espaço aberto, desterritorializado, não hierárquico capaz de promover o alargamento do espaço público” (Gonçalves, 2011, p. 89).

Cabe-nos agora, descultar as diversas lógicas subjacentes às estratégias de ação desenroladas, conhecer os processos da sua formação, atendendo ao aspeto para o qual Rémy e Voyé nos alertam, a distinção da *“lógica intencional valorizada pelos agentes sociais, preocupados com a escolha e a autonomia e a lógica objetiva que surte os seus efeitos de forma autónoma e pode assim torná-los bem diferentes dos procurados (...)”* (Rémy & Voyé, 1997, p. 165).

Finalizamos esta referência com a sistematização da conceção de cooperação que aqui é utilizada, a qual atende a um processo associativo, de estabelecimento de interações, em prol de objetivos comuns. Mobilizada por atores públicos e privados, particulares ou coletivos, é promovida por atores governamentais e não governamentais, que mobilizam recursos com vista à satisfação das suas necessidades, mas que ao fazê-lo dinamizam jogos estratégicos e de poder.

3.2 – As dinâmicas nos territórios fronteiriços, atores e instrumentos

Com base na pesquisa documental e sua revisão sistemática de produção científica sobre esta temática, foram sistematizados estudos com vista ao entendimento de um corpo articulado e coerente de conceitos que se desenvolvem e ganham pertinência à luz da presente investigação. Surgem vários trabalhos de investigação que nos ajudam a compreender e a tornar inteligível a dinâmica atual do território ibérico transfronteiriço e dos seus atores no espaço. Operacionalizar a apresentação de investigações que nos concedem suporte teórico, passa por referencia-los atendendo às temáticas genéricas que nos guiam e que partilhamos em termos de corpo conceptual.

Assim, quando nos referimos ao território, foram sistematizados autores que concebem este conceito atendendo a solidariedades e complementaridades, a nível regional, nacional, ibérico e da própria União Europeia, entendendo que na perceção de território estas características são intrínsecas.

Fazemos desde já a ressalva que as referências incluem assim uma abordagem interdisciplinar, recorrendo a investigações do território na área da geografia, “olhando-as com o olhar de sociólogo”.

Outra das ideias chave perfilhadas pelos investigadores prende-se com o imperativo de que as relações no interior dos territórios em geral e dos territórios periféricos em particular, devem ser analisadas à luz das dimensões territorial, económica, social, institucional e política, que conjugadas se refletem nas relações de novos atores e agentes. Tal como defende Antunes (2011), a reconversão dos territórios periféricos ganha corpo com a ação de novos atores e agentes no espaço, mas articulando sempre a influência conjunta de fatores endógenos e exógenos (Antunes, 2011). Eduardo Medeiros (2010), ao analisar as práticas da cooperação transfronteiriça, entre outras conclusões, enfatiza as redes de relação no território.

Como linha condutora na pesquisa de enquadramento teórico, seguem-se os estudos sobre o território ibérico transfronteiriço, buscando investigações dedicadas a estes territórios periféricos, que partilham um conjunto de fragilidades próprias dos territórios de baixa densidade. Fátima Castro, na sua investigação sobre Desenvolvimento em Territórios de Fronteira, embora no caso particular desta investigação incida sobre a população imigrante, reflete sobre o papel do capital humano e a sua partilha ativa no processo de desenvolvimento (Castro, 2011).

Igualmente a ênfase recai nas vivências das populações civis, quando se procura conhecer a mobilidade no espaço transfronteiriço, associado à desconstrução da ideia de fronteira e na promoção do desenvolvimento desse espaço. Território periférico, afastado do centro de decisões, é na mobilização da população e na busca de cooperação entre atores que se alavanca o desenvolvimento desse espaço, pois qualquer intervenção só será bem sucedida se acompanhada pelos seus reais beneficiários. Esta conceção é partilhada por Miguel Castro (2013), Medina (2011), Viegas (2016), Viegas & Silva (2017), Rio (1996), Pérez Rubio & Lozano, (2011).

Na sua investigação, Hermínia Gonçalves, enfatiza igualmente o papel dos atores locais, partilhando igualmente da nossa perspetiva quando sublinha a importância da sua reflexividade na (re)contextualização de intervenções no seu espaço territorial. Também

Gonçalves considera a ação desses atores em constante estruturação como instrumento de intervenção no espaço e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento, já que no decurso da ação surgem práticas de cooperação, criação de redes e parcerias entre os diversos atores da sociedade civil (Gonçalves, 2011). Em Alves também ganha reforço a investigação das redes de parcerias enquanto instrumento de desenvolvimento de territórios, ganhando essas práticas lugar de relevo como forma de intervenção no território (Alves, 2010).

Outra das dimensões em observação é a participação de organizações da sociedade civil no contexto territorial em que interagem. Conhecer como diversas entidades, assentes em lógicas de ação próprias, se apropriam das decisões públicas e as reconfiguram no seu espaço de intervenção. Conhecer diversas organizações que o fazem e como o fazem, é do total pertinência, daí a referência a estudos como “Das políticas às práticas de educação de adultos lógicas de ação, sentidos e modos de apropriação localmente produzidos”, de José Manuel Martins (2014), assim como entender como as organizações terão que se (re)estruturar, criando novos modelos organizacionais (Martins, 2014).

Relembramos mais uma vez, tal como nos diz Marques, “*território (...) pode ser definido como um espaço socialmente construído, (...) através de convenções de valores e regras, de arranjos institucionais que lhes conferem expressão, e de formas sociais de organização da produção*” (Marques, 2006, p 45 Viegas, 2018, pp. 302-323). Enfatizamos, pois, a intervenção no “contexto territorial multidimensional” (Viegas, 2018, pp. 302-323) promovida por atores singulares, os quais por si constituem núcleos ativos na promoção de teias de interação no espaço, ou porque são os próprios que as dinamizam, logo detentores de uma fonte de poder, ou porque dela participam, sendo intervenientes nos múltiplos espaços de participação que a rede de interações desenhada permite.

Na linha de pensamento de Marques,

“o espaço pode conter elementos da natureza, mas também é formado pelas diversas dimensões sociais resultantes das relações que os sujeitos estabelecem

entre si, aos níveis da cultura, da política ou da economia. Por outro lado, os sujeitos são produtores de espaços ao estabelecerem relações diversas, sendo produtos dessa multidimensionalidade (...) Da mesma forma que o espaço e o território são fundamentais para que as relações sociais possam efetivar-se, estas produzem, de modo contínuo, novos espaços e novos territórios de contornos contraditórios, interdependentes e conflituosos. Esses vínculos são indissociáveis” (Marques, 2006, p. 44 cf. Viegas, 2018, pp. 302-323).

Se nos socorrermos dos dados inerentes ao estudo, realizado pela Universidade do Porto, em 2018, podemos apontar a ideia que estes territórios transfronteiriços, no interior e com baixa densidade populacional, ao enfrentarem um conjunto de problemas partilhados, devem conceber em conjunto formas de intervenção próprias, enquadradas por regulação nacional e ibérica, que sejam diferenciadoras e impactantes na dinamização dos territórios, das comunidades e da economia transfronteiriças (Marques et al, 2019).

Nestes territórios enfrentam-se problemáticas da perda demográfica e do envelhecimento da estrutura populacional, pelo que são as pessoas o elemento chave das políticas públicas de coesão e de desenvolvimento territorial, já que a situação atual e as perspetivas futuras vão influenciar claramente o mercado de trabalho da Península Ibérica, particularmente nos espaços transfronteiriços. Desses problemas salientam-se a emigração, acentuadamente jovem e com qualificação, pelo que há que criar, por um lado, serviços de apoio aos mais idosos e, por outro, atividades de ocupação do tempo livre dos mais jovens, assim como infraestruturas de lazer e saúde, frutos das alterações dos estilos de vida.

Como nos alertam os autores do estudo, projetando demograficamente a população das regiões de fronteira, ao ano de 2050, o nosso país poderá perder 20% dos seus residentes, par de um valor percentual de 8% para Espanha, verificando-se nos dois países o reforço da população residente em grandes cidades litorais, acentuando as assimetrias dos territórios fronteiriços e o peso da sua interioridade (Marques et al, 2019).

As regiões fronteiriças da Península Ibérica têm uma estrutura produtiva diversificada, tal como a realidade em ambos os países, sendo que no caso do Alentejo e Extremadura desenham-se importantes núcleos de atividades afetas aos serviços (Marques et al, 2019).

De acordo com as perspetivas futuras evidenciadas neste estudo,

“as acessibilidades continuarão a condicionar, mas cada vez mais a conectividade digital será determinante. (...) As carreiras profissionais baseadas numa prévia formação (básica, profissional ou superior) passarão a ser mais dinâmicas exigindo formações contínuas ao longo da vida profissional. No futuro as competências transversais e a capacidade criativa serão mais valorizadas do que as competências especializadas. (...) os cenários apontam para um crescimento económico com menos emprego (por força das soluções tecnológicas e digitais), o que propiciará menores necessidades de recursos humanos e um reajustamento dos processos produtivos. Assim, os territórios mais vulneráveis em termos de recursos humanos, nomeadamente os transfronteiriços, serão aqueles que enfrentarão maiores constrangimentos ao desenvolvimento económico (Marques et al, 2019, p. 55).

Assim, há que ter em atenção que uma das formas de enfrentar estas problemáticas e ganhar na competitividade regional incluem a articulação entre o tecido empresarial e as entidades de ensino e formação, assim como os centros de investigação e conhecimento (Marques et al, 2019).

Finalizando, podemos fazer nossas as ideias destes autores, quando apontam como caminho de desenvolvimento destes espaços territoriais a valorização das iniciativas locais adaptadas à sua realidade (Marques et al, 2019), sendo um exemplo de serviço local adaptado aquele que é apresentado na presente investigação: as *Escuelas Oficiales de Idiomas* da Extremadura.

“Reconhece-se que a cooperação luso-espanhola transfronteiriça é fundamental para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, é crucial fomentar parcerias e

iniciativas conjuntas a diferentes níveis e tendo em vista o estímulo à construção de uma maior coesão social e económica transfronteiriça. As regiões de fronteira podem incentivar ainda mais os seus espaços de partilha e comunhão de interesses” (Marques et al, 2019, p. 101)

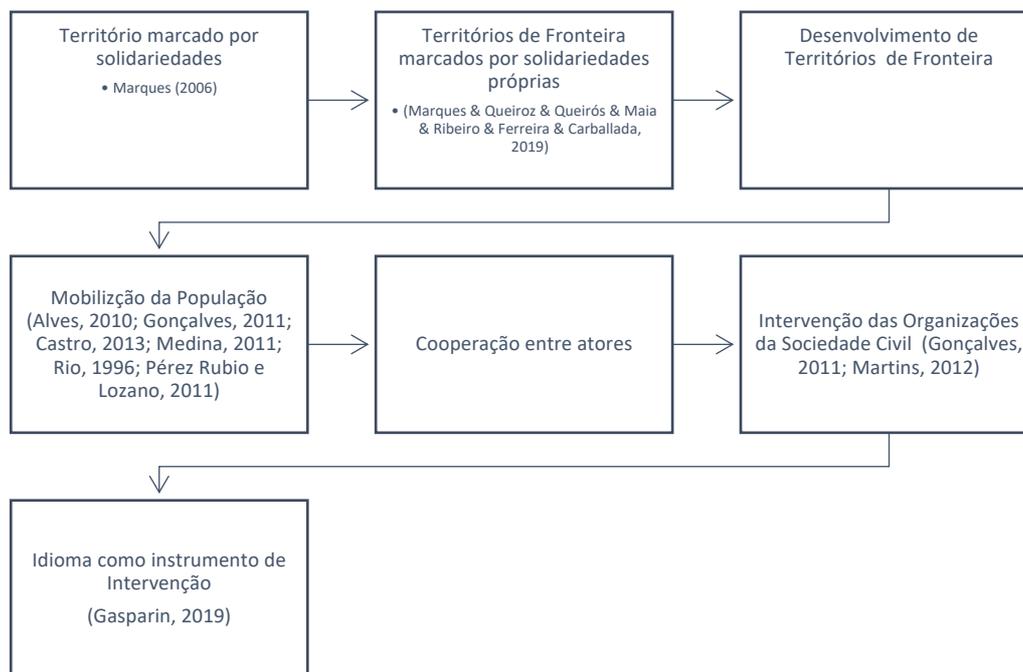
Por seu turno, estudos sobre o ensino do idioma vizinho em zonas de fronteira têm sido realizados em diferentes países, como o recente realizado por Gasparin (2019), que enfatizam igualmente o aspeto virtual da fronteira, já que é espaço vivenciado de diferentes formas e alvo de representações diversas pelos que nele atuam, assim como adotam a mesma perspetiva que aqui seguimos, que através do idioma é possível observar outros fenómenos sociais.

Designado de “paisagem linguística”, esta autora adota uma conceção de idioma da qual partilhamos inteiramente, quando o entende como fruto de uma construção histórica, cultural e social, que ganha visibilidade através das interações construídas no espaço. Também reforça a ideia por nós defendida de que as políticas em termos de ensino de idiomas do outro contribuem para intervencionar o espaço, constituindo um veículo de atuação no território (Gasparin, 2019).

Podemos assim concluir que através do ensino do idioma se verifica uma clara articulação entre as necessidades individuais e coletivas, revelando aquilo que nós aqui defendemos “língua faz parte do conjunto de elementos que marca a diferença” (Gasparin, 2019, p. 16).

Tendo presente a revisão e reflexão efetuadas, apresenta-se em seguida uma síntese esquemática da morfologia social da investigação sobre dinâmicas organizacionais e sua intervenção no território.

Esquema 2 – Modelo síntese da morfologia social da investigação sobre dinâmicas organizacionais e sua intervenção no território



Fonte: Realização própria, após sistematização e reflexão conceptual

Capítulo 4 - O caso da Escola Oficial de Idiomas da Extremadura como ator no desenvolvimento do território transfronteiriço.

4.1 - Desenho de investigação

4.1.1 - A construção do objeto de estudo – reflexão prévia

Ao abordar a opção metodológica há, desde já, que mencionar o facto de que, como qualquer investigador, tentar uma dupla visualização, quer das estruturas definidas institucionalmente, quer das suas representações sociais, pelos atores, pelo que o próprio observador participa de um diálogo metodológico entre conceções de investigação. Por um lado, pretende desocultar instituições socialmente construídas, elaborando para tal instrumentos para as tornar visíveis, por outro, reconstrói a apresentação dessa estrutura através dos diálogos que permitem desenhar a emergência dessas representações. Assim, esse desenho pode contribuir para a compreensão dessas estruturas e posições, as decisões tomadas e diagnosticar as mudanças.

Porém, esta posição direciona-nos para a ideia de dupla hermenêutica, ao salientar que não são apenas as características do objeto de estudo que traduzem a dualidade da estrutura, mas outro aspeto fundamental, as características do próprio observador, que dotado das suas próprias representações, vai tentar compreender e representar as construções dos outros. Aqui recai a escolha de uma metodologia, que na presente proposta de investigação, é feita a partir do objeto de estudo e suas características, conciliando um enquadramento conceptual descritivo e explicativo, enquadrando elementos dos paradigmas qualitativos e quantitativo. Esta opção visa articular estrutura e sujeito a nível conceptual, metodológico e epistemológico, entendidos como dinâmicos e, enquanto tal, gerar novo conhecimento, mas também novas atitudes dos atores que determinam novas construções do conhecimento.

Numa atitude de triangulação, aqui entendida enquanto perspectiva metodológica ao recorrer a métodos mistos, marca-se uma posição que recusa o imperativismo categórico da monometodologia. Pelo contrário, recorrer a uma conciliação entre paradigmas, permite uma maior interrogação sistemática dos dados recolhidos ao longo de todo o

processo de investigação. Esta posição é defendida por Teresa Duarte, 2009, assim como autores como Flick (2005), Fielding e Schreier (2001), Flick, Tashakkori e Teddlie (citados por Duarte, 2009). Partilhamos claramente da posição de Cupchik, quando este autor defende a importância da conjugação do paradigma quantitativo e qualitativo, considerando as reais vantagens de ambos porque estão interligados. Logo, quando conjugados, por um lado, retira-se como mais-valia o facto de ambos atribuírem significado aos dados que se analisam, cabendo ao paradigma quantitativo uma identificação precisa, enquanto o qualitativo nos dá uma descrição detalhada (Cupchik, referido por Duarte, 2009).

Esta perspetiva de complementaridade constitui assim a visão adotada na presente investigação, relativamente à triangulação de paradigmas, perfilhando a perspetiva defendida por autores como Kelle, Kelle & Erzberger, Flick, citados por Duarte, 2009. Ora, podemos ir mais longe, afirmando tal como Keller, o recurso a ambos os paradigmas permite diferentes perspetivas relativamente ao assunto em estudo, dando um conhecimento mais completo do fenómeno estudado (Keller citado por Duarte, 2009).

Outro dos aspetos que temos que ter presentes, a subjetividade do investigador, é aqui igualmente realçada, como nos alerta Flick (2005) e Duarte (2009), daí que o recurso a uma conjugação entre os dois paradigmas poderá constituir um meio de contornar essa subjetividade, tal como defendem autores como Johnson e Onwuegbuzie, citados por Duarte (2009).

Na presente investigação, o caminho metodológico afasta-se do paradigma quantitativo quando nos reportamos aos fundamentos deste caminho, a generalização dos resultados, após a confirmação ou infirmação das hipóteses testadas, as quais foram construídas com base no corpo teórico de suporte (Flick, 2005, Duarte, 2009). Aqui, igualmente se partiu de um corpo teórico que suporta a construção do modelo de análise, mas é ao longo do estudo que esses conteúdos teóricos vão sendo aferidos, de acordo com o desenvolvimento do estudo. Uma outra característica, o tratar-se de um estudo de caso permite que a inclusão do contexto em toda a sua complexidade, sendo aqui a generalização entendida como a possibilidade de aplicar o procedimento a casos similares (Duarte, 2009).

Contrariando algumas das mais correntes críticas dos estudos de caso, avançamos já com o primeiro pressuposto orientador desta abordagem, a importância destes caminhos de análise para as ciências sociais. Como nos diz Bent Flyvbjerg

“o princípio kuhniano de que uma disciplina científica que carece um grande número de estudos conscienciosamente desenvolvidos é uma disciplina sem produção sistemática de exemplares, e uma disciplina sem produção é uma disciplina ineficaz. A ciência social deve reforçar-se mediante a realização de mais estudos de caso em profundidade” (Flyvbjerg, 2006, p33).

Este autor defende assim o recurso ao estudo de caso pronunciando-se sobre a sua utilidade metodológica, mas desfazendo muitos dos preconceitos científicos a ele colocados. O primeiro é, desde logo, a clara separação entre o caso e o contexto, que para o autor, perspectiva partilhada nesta investigação, é impossível de acontecer, pois a racionalização e a atuação de atores em estudo não é possível de acontecer se não estiverem num e relacionados com um contexto (Flyvbjerg & Campbell, 1975, citado por Flyvbjerg, 2006).

Também o próprio percurso do investigador e o seu modelo de apreensão das técnicas e seu uso constitui um fator que contribui para a opção pelo estudo de caso. A possibilidade de contactos continuados com os atores que intervêm no contexto da unidade em estudo, chama a si igualmente o recurso ao estudo de caso.

Fernando Belfo, citando Hartley, aponta o estudo de caso como opção privilegiada quando se quer analisar o impacto que a organização tem no seu ambiente e conhecer processos de ação na organização (Belfo, 2011). Indiretamente, seguem a perspectiva de estudo de caso de Ragin & Becker (1992). O estudo de uma organização como a Escola Oficial de Idiomas, entendida como *una*, embora tenhamos sempre presente que a mesma possui unidades distintas ao longo da província extremenha, leva sem dúvida ao recurso metodológico do estudo de caso. Sendo uma estratégia de pesquisa bastante utilizada nas ciências sociais, o seu uso na presente investigação acontece desde logo porque as unidades em estudo se encontram integradas no seu contexto natural e, ao pretender

conhecer a dinâmica organizacional, os seus processos de inter-relação e as mudanças ocorridas, quer no seu sistema interno, quer no contexto em que move, interagindo extracomunitariamente ou no sistema aberto, é a opção metodológica por excelência. Mais, é com o estudo de caso que torna possível a observação e análise dos atores que constituem a unidade em estudo enquanto as suas dinâmicas de ação estão a acontecer (Duarte, 2009).

Embora Robert Yin considere o uso do estudo de caso na educação um caminho de excelência, dada a sua complexidade (Yin, 2001) podemos assim afirmar que o fazemos não porque o objeto de estudo seja uma organização escolar, logo a análise seja no domínio da sociologia da educação, cumprindo-se a tradição do recurso a esta metodologia, mas porque a conceção aqui defendida como objeto de análise, uma organização escolar, o justifica. Dotada de singularidade dum caso (Hamel, 1992) que as características únicas da organização formal, a posição que os atores ocupam na organização e as interações estabelecidas com outros atores individuais e coletivos no âmbito do ensino lhe dão, não torna extensíveis a outros casos ou situações, pelo que para o conhecimento em profundidade, este é o caminho. Daí que o aspeto inovador trazido pela presente tese seja o afastamento do centro da análise na ação pedagógica e centrar a observação da ação da organização como um instrumento de dinamização do território.

Essa observação, ao ter lugar no período do ano letivo, permite a obtenção das informações referentes às práticas da organização no quotidiano, assim como aprender as lógicas e representações associadas a essas ações, de modo a conhecer as unidades de estudo, quer nas suas estruturas, quer nos processos sociais que enformam as atuações internas e na sua ação no e com exterior.

Munida de um conjunto de pressupostos teóricos da análise estratégica nas organizações, é opção consciente de que o estudo de caso permite abordagens assentes em diversas correntes teóricas, paradigmas epistemológicos e perspetivas metodológicas. As várias conceptualizações dos autores que definem o estudo de caso apontam para características comuns, a singularidade e a unidade do objeto de estudo, embora, partilhando da nossa perspetiva, esse objeto de estudo esteja integrado num sistema que não se pode descurar, sob pena de impossibilitar o conhecimento do objeto de estudo em si (Stake, 1995, 1998).

Assim, com o estudo de caso torna-se possível aprender aspetos que permitem interpretar o funcionamento da organização e os diversos contextos singulares de ação.

Independentemente do paradigma de análise, do corpo teórico-conceitual, a escolha do estudo de caso como estratégia de investigação não restringe a escolha a um paradigma de investigação. Cabe ao investigador, em função do objeto de estudo, das questões que guiam a investigação e na construção das estratégias de investigação, fundamentar a sua posição heurística e epistemológica, que muitas vezes se caracterizam por uma perspectiva pluriparadigmática de apropriação do conhecimento. Embora várias possam ser as conjugações entre o uso de metodologias qualitativas e quantitativas, no caso da presente investigação elas serão utilizadas dando o primado ao paradigma qualitativo, cabendo ao quantitativo um reforço na recolha de dados, nomeadamente junto de alguns informantes privilegiados, assim como a contextualização dos temas, através da comprovação de dados estatísticos.

Ora se as perguntas que deram origem à presente investigação são, logo à partida, como é que as dinâmicas da ação da Escola Oficial de Idiomas se refletem na sociedade civil da Extremadura? Como a Escola Oficial de Idiomas da Extremadura operacionaliza a política cultural da Junta da Extremadura? Como se constitui um instrumento de desenvolvimento da cooperação no território? Como instrumentaliza a premissa que o idioma constitui um instrumento de cooperação e desenvolvimento? Como se estruturam as suas ações e que lógicas obedecem? podemos, partilhando da conceção de Robert Yin, que tratando-se o objeto de estudo de um “fenómeno contemporâneo, da vida real”, em que o investigador tem um pequeno controle sobre os “eventos”, nasce o estudo de caso (Yin, 2001).

Autores como Halinen e Tornroos (2005) consideram que o estudo de caso deve ser usado quando o conhecimento sobre o fenómeno é reduzido, o que acontece com a análise sociológica das dinâmicas de intervenção das EOI no território da Extremadura, em que não existem abordagens sociológicas da organização. Neste caso, existem teorias disponíveis, sendo a finalidade desta intervenção a sua aplicação ao objeto de estudo, segundo um modelo teórico constituído. Macnealy e Yin reforçam ainda esta ideia, quando considera que o estudo de caso constitui um instrumento fundamental quando há

necessidade de explorar uma situação que não está bem definida, como processos organizacionais, como no presente caso (Macnealy, 1997; Yin, 2001).

Assim, podemos referir e partilhar da ideia defendida por Charles Ragin, que considera que os casos se podem definir como unidades empíricas e/ou como constructos sociais. Nos primeiros, a sua especificidade provém da sua realidade empírica, ganhando daí o lugar de objeto social. Como constructos sociais, assentes numa construção teórica, mobilizada para a análise e explicação de acontecimentos, delimitadas no tempo e no espaço (Ragin, 1992).

Uma vantagem do estudo de caso prende-se ainda com o facto de que, contrariamente a técnicas experimentais, que retiram o fenómeno do contexto com vista à produção da experimentação, no estudo de caso o contexto está inerente à abordagem. Explicar as dinâmicas da ação organizada nas organizações escolares implica uma análise quer da interpretação das formas de vida quer da desocultação das estruturas de poder, o que cabe naquilo que Sarmiento designa de um paradigma de interpretativismo crítico (Sarmiento, 2011).

No âmbito deste paradigma, são pressupostos epistemológicos a singularidade do caso (Hamel, 1992) inerente às dinâmicas de ação em organizações escolares, isto é, a análise das dinâmicas de ação numa organização escolar não busca regularidades, mas sim desocultar o específico, resultante de diversas manifestações de lógicas e ação plurais (Sarmiento, 2011). Assim, no estudo das ações concretas está inerente a autonomia, presente nas estratégias de ação que cada uma das organizações concebe e desenvolve, mas dados os constrangimentos estabelecidos pelo contexto, relativa, já que condicionam as possibilidades de ação.

Nesta perspetiva, a análise das dinâmicas de ação só poderá acontecer quando as relações causais forem contextualizadas no âmbito das condições em que se verificam, o que por si, aponta para a singularidade da análise. Mais, a especificidade de lógicas e racionalidades, a unicidade das interações e respetivas redes, assim como as representações e os sentidos dadas àquela realidade em si, reforçam uma vez mais o pressuposto epistemológico da singularidade. Esta complexidade inerente à singularidade do estudo de caso é partilhada Charles Ragin, Howard Becker e Jacques Hamel, que

consideram que os esquemas de análise, na sua complexidade, se direcionam para os detalhes que nos são fornecidos pelas análises singulares, daí a importância de atender às singularidades, na sua relação com o todo do geral (Ragin & Becker, 1992; Hamel, 1992).

Outro pressuposto do interpretativismo crítico, de que partilhamos, consiste no facto da ênfase dada à interpretação incidir nos sistemas de ação que ocorrem no contexto da organização escolar, e no sentido dado à ação pelos atores. Decorrente do anterior, surge um terceiro pressuposto, o de que é através da comunicação com os atores que esse sentido de ação é desocultado, pelo que cabe atender ao significado que os atores atribuem, materializado através dos discursos desses atores (Sarmiento, 2011).

Obviamente que essa comunicação terá que ser alvo de reflexão, um último pressuposto do paradigma do interpretativismo crítico, atendendo ao facto de que formas de comunicação revelam formas do poder. Contudo, os resultados do estudo podem não provar nada, pois *“nunca são mais que um resultado parcial e provisório que corresponde a um estado de recolha de dados, sem nenhuma pretensão à exaustividade nem à generalidade. Mesmo neste quadro restrito, não podem fundamentar previsões, e isso não por causa do carácter probabilista destas últimas, mas sobretudo por causa da natureza particular do seu objecto, os sistemas humanos”* (Friedberg, 1995, p. 316). Assim, cabe ao investigador dirigir a reflexividade epistemológica quanto à sua interpretação, numa perspetiva de que esta interpretação é uma construção (Sarmiento, 2011).

Judith Bell defende o recurso ao estudo de caso quando este é feito por investigadores únicos, tal como acontece na presente investigação, já que permite a recolha aprofundada de dados aliados a uma diversidade de técnicas que podem ser conjugadas (Bell, 1993).

Aqui podemos seguir a indicação de Teresa Duarte, quando nos cita *“(...) interrelating data from different sources is to accept a relativistic epistemology, one that justifies the value of knowledge from many sources, rather than to elevate one source of knowledge (or more accurately, perhaps, to regard one knowledge source as less imperfect than the rest)”* (Fielding & Schreier, citados por Duarte, 2009, p9).

Também Bell alerta para aquilo que os críticos do estudo de caso apontam, a dificuldade da generalização dos resultados (Bell, 1993), mas aquilo que aqui se pretende como resultados é criação e aplicabilidade do modelo de análise em si e não generalizar os resultados específicos do uso do modelo. Assim, as generalizações a obter com os resultados da investigação serão assentes no processo e modelo de análise, contrariando aqueles que defendem a impossibilidade das generalizações. Como defende Flyvbjerg, não haver generalizações não significa que o estudo não constitua um contributo para a construção do conhecimento sociológico naquela área. Mais este autor defende a ideia, conjuntamente com Eckstein, de que o estudo de caso é uma, das várias opções metodológicas, que permitem testar teorias. Como diz Flyvbjerg,

”O estudo de caso é ideal para a generalização utilizando o tipo de comprovação que Karl Popper designa de “falsificação”, que em ciência social faz parte da reflexividade crítica. A falsificação é uma das verificações mais rigorosas a que se pode submeter uma proposição científica: se uma única observação não está de acordo com a proposição, ela é considerada inválida e deve, portanto, ser revista ou rejeitada” (Flyvbjerg, 2006, p43).

Munidos do modelo teórico-conceitual de suporte este constitui um instrumento de combate a esses riscos, assim como permite colocar em evidência a possibilidade deste mesmo objeto de análise ser novamente estudados (Yin, 2001). De salientar ainda que

“o carácter mais ou menos científico das análises e dos resultados produzidos pela abordagem organizacional da acção social não depende do carácter reprodutível desses resultados, nem da sua confirmação em testes estatísticos sofisticados. É função do respeito por um processo de inquérito que deve garantir uma recolha e um tratamento dos dados tão abertos, sistemáticos e honestos quanto possível” (Friedberg, 1995, p. 317).

Em suma, dada a especificidade do objeto de estudo, na presente investigação dá-se um corte epistemológico da realidade, ao analisar como é que as dinâmicas da ação da EOI se refletem na sociedade civil da Extremadura, como a organização operacionaliza a

política cultural da Junta da Extremadura; como se constitui um instrumento de desenvolvimento da cooperação no território; como instrumentaliza a premissa que o idioma constitui um instrumento de cooperação e desenvolvimento; como se estruturam as suas ações e que lógicas obedecem.

4.1.2 – A resposta às dúvidas que marcam o espaço social: que caminho de análise?

Atendendo a tratar-se de um estudo de caso, há que, logo à partida, tomar consciência da necessidade da descrição do fenómeno em estudo, através de uma linguagem e de instrumentos capazes de realizar uma descrição profunda, complexa e detalhada na sua complexidade. Mais, toda a recolha e organização da informação deverá seguir uma linha condutora, capaz de articular todo o processo de investigação. Em primeira instância, articular com os pressupostos teóricos que enfatizam os protagonistas e a sua margem de ação, pelo que optar por uma metodologia que permita “horizontalizar” as decisões, partindo das ações e expectativas dos atores.

Na presente abordagem, importa, assim, atender a que as políticas e compromissos institucionais se estruturam em contextos espaciais específicos, em que se geram diferentes iniciativas comunitárias e respostas diversas, na própria legitimação das políticas públicas de ensino do idioma, pelo que na construção da base analítica inclui-se numa primeira fase de delimitação do sistema e do contexto, recorrendo aos pressupostos metodológicos mistos quali-quantitativos (Creswell, 1994; Coutinho, 2016; Sampieri, Collado & Lucio, 2010). A opção pelas variáveis elencadas, para descrição do sistema, são confirmadas por investigações e comunicações anteriores (Viegas 2010, 2015, 2016; Viegas & Silva, 2014), com base na identificação assim como das informações recolhidas através da pesquisa documental das relações entre as estratégias de atores e os seus projetos. Tal como já mencionado anteriormente, a monitorização das informações através de dados recolhidos em múltiplas fontes é transversal a todo o processo de investigação.

Cabe aqui a referência às técnicas de recolha de informação, num primeiro momento, às técnicas documentais, nomeadamente à pesquisa bibliográfica, com vista ao

reconhecimento do “estado das artes”. Partindo do corpo legal que enquadra o funcionamento das *Escuelas Oficiales de Idiomas*, particularizando a legislação nacional e regional no âmbito da educação e do ensino de adultos, outras publicações dos organismos competentes, assim como às publicações da própria organização. Articulou-se esta pesquisa com a revisão sistemática de produção científica sobre as temáticas articuladas com a presente, definindo assim como estratégias de busca estudos que versavam sobre o contexto do território, espaço transfronteiriço, práticas de cooperação e desenvolvimento, por um lado, assim como organizações escolares como instrumento de intervenção no espaço, por outro lado.

Também a leitura de diferentes perspetivas sobre o tema, de modo a proceder à sistematização de quadros teóricos e conceptuais, à reflexão e seleção de pressupostos teóricos e à criação de categorias e identificação de relações, sempre consciente de que estas categorias e relações não devem ser demasiado rígidas, impedindo o acesso a novas informações, pertinentes para o estudo. Tal como nos alerta Robert Yin, sobre a importância do recurso a diferentes e múltiplas fontes na construção de um estudo de caso, permite ampliar os elementos de análise, assim como validar evidências (Yin, 1993, 2001).

Para balizar-se o campo de possibilidades, reduzindo as incertezas e listarem-se as hipóteses, o uso de pressupostos inerentes à análise estratégica e crítica justifica-se, já que a mesma ao ter em conta os jogos de atores, considera que as margens de manobra, entendendo-as como conflito, negociação, integração, traduzem a imprevisibilidade das ações dos indivíduos ou grupos, mas todas elas têm na sua génese uma lógica que pode ser reconstruída a posteriori, enfatizando as interdependências. Mais ainda, é nessa incerteza que os atores mobilizam, ofensiva ou defensivamente, os recursos, desocultando a sua estratégia e, conseqüentemente, a teia de interações que resultam dos seus jogos.

À luz de teorias, nomeadamente a análise estratégica, da regulação e da pragmática, que enfatiza o papel do ator na organização e sua liberdade de ação e crítica, os quadros conceptuais assentam em esquemas de inteligibilidade do social orientados para a observação dessa relação dos atores e das formas que as relações tomam, atendendo aos diferentes universos simbólicos que lhes dão significado. Pretende-se seguir um caminho

de investigação, recorrendo a um modelo de descoberta, seguido de explicativo, capaz de desocultar, mapear, para posterior análise, as interações dos atores no interior da organização, assim como da organização ela própria como agente, no seu ambiente, a sua finalidade, atividades e evolução.

O caminho de análise escolhido foi o estudo de caso, que não se confunde com uma monografia, valorando o uso simultaneamente de técnicas documentais e não documentais, particularmente o aliar a pesquisa documental a entrevistas e observações, o que dá ao estudo de caso “poder diferenciador”, como nos diz Robert Yin, enquanto metodologia (Yin, 1993, 2001). Assim, cabe nesta fase da investigação a opção técnica com vista à recolha de dados que melhor caracterizem o espaço social.

Desenha-se, assim, o processo de investigação, apresentado em seguida, fazendo desde já a referência à constante monitorização das informações recolhidas ao longo do tempo, assim como ao uso de instrumentos para triangulação das fontes, nomeadamente entrevistas semi-estruturadas e inquéritos por questionários, a que se recorreu no processo de pesquisa (Sampieri, Collado & Lucio, 2010; Coutinho, 2016). Ora, estas diferentes fontes de recolha de informação permitiram investigar simultaneamente diversos aspetos relativos à unidade em estudo, assim como ir paulatinamente validando dados ou perspetivas.

4.1.3. - Instrumentos de apropriação do real: corpo conceptual de suporte e aspeto metodológico: paradigma de estudo misto

Para a consecução do plano de investigação, o caminho de investigação passa em primeiro lugar pela recolha de informação no ambiente onde ela está disponível, recolhendo dados descritivos a fim de delinear as etapas de investigação, os informantes e demais intervenientes e os instrumentos utilizados (Bogdan & Biklen, 1994; Taylor & Bogdan, 1986).

Na atualidade da investigação sociológica, o recurso a metodologias mistas é uma realidade cada vez mais comum, com vista à análise das diferentes dimensões do real (Creswell, 1994), sendo que o paradigma quantitativo é marcado pela extensividade e o

paradigma qualitativo se baseia numa relação aprofundada com um pequeno número de atores sociais, o que acontece na presente investigação. Por exemplo, quando recorremos à entrevista como instrumento privilegiado para a recolha de dados, já que a entrevista permite um contacto direto com o objeto de estudo, temos que ter presente que esse instrumento, tal como qualquer outro, implica a busca de sentido procurada pelo investigador, que terá que passar dos factos observados ao seu contributo para o conhecimento científico que busca construir.

Cabe assim ao investigador a consciência prévia de que embora seja um intermediário entre o detentor da informação e a própria informação em si, não é neutro, pelo que todo um trabalho anterior há que ser feito, além do respeitar a diversidade de quadros de referência ou adequar a linguagem ao informante. Consciente do uso da oralidade, os cuidados inerentes a este aspeto foram aqui redobrados, já que a generalidade dos entrevistados, embora dominem o idioma português, pois muitos são professores ou alunos deste idioma, não são nativos. Assim, o recurso a terminologia própria foi previamente explicado, fomentou-se a informalidade no local de recolha, com vista a criar mais confiança aos entrevistados, já que se tem sempre presente a possibilidade de haver alguma discrepância entre aquilo que pensam e o que dizem.

No recurso a esta técnica há que ter presente que, apesar das inúmeras vantagens, como o contacto direto com o objeto de estudo, poderá acontecer alguma resistência por parte dos entrevistados e inquiridos ou alguma subjetividade pode estar subjacente, ao acontecer o contacto do investigador com atores em contextos concretos de ação, pelo que o recurso ao *shadowing*, reforça a importância de conhecer o meio onde se inserem os atores. Como a designação indica, *shadowing* significa ser a sombra, logo estar em contacto direto com os atores em estudo, observando como, no contexto de ação, desenvolvem as suas práticas. Assim, em situações de imersão linguística ou de jornadas da língua portuguesa implica ser aceite pelos professores, tal como nos diz Verzelloni, “o pesquisador é, em tudo e para tudo, um *insider*, não um *outsider*...” (Verzelloni, 2015, p. 71).

Estas entrevistas, aplicadas a um conjunto de informantes selecionados como elementos-chave na detenção de informação sobre as atividades desenvolvidas pelas EOI

constituem-se como instrumento exploratório, com vista quer ao aprofundamento de alguns temas, que foram enunciados no guião de entrevista, quer à exploração de novas informações. Partilhando da perspetiva de Robert Yin, esta técnica constitui uma fonte essencial de evidências para o estudo de caso, já que entrevistados bem informados podem fornecer dados muito pertinentes sobre atividades de pessoas ou grupos. Também no uso desta técnica há que ter consciência prévia que as informações, que se querem objetivas, poderão ser enviesadas por um conjunto de fatores, desde o quadro de referências dos entrevistados, à posição que ocupam na instituição, pelo que essas informações deverão ser sujeitas a crítica, nomeadamente através da triangulação, com outras fontes de informação.

Feitas previamente entrevistas exploratórias, as quais não implicaram um guião formal nem uma procura exaustiva de informação, mas mais do que isso, buscámos conhecer o contexto e fazer emergir as principais características que depois se transformaram em categorias de análise e os nós ou elos de ligação no contexto, que puderam ser os entrevistados ou informantes chave. Paralelamente foram desenhados e testados os guiões dos inquéritos por questionários e aplicados posteriormente aos alunos e docentes das EOI.

Após a recolha de dados, com recurso a técnicas documentais e a inquéritos por questionário, triangularam-se os dados e identificaram-se os informantes-chave, membros da organização, com várias funções no interior da estrutura de organização formal, profissionais do ensino e demais entidades administrativas, que colaboraram na transmissão de informações, sujeitas depois a devida filtragem, para prosseguimento através de entrevistas semiestruturadas com vista ao aprofundar as categorias que “desocultam” as práticas, as críticas e as lógicas e estratégias de ação.

Com respeito aos inquéritos por questionários, foram construídos dois instrumentos, sendo um dirigido aos docentes de português da EOI e um outro aplicado aos alunos (Anexos 3 e 4). Foi realizada a validação facial dos questionários junto de um painel de 3 elementos conhecedores do tema e da realidade das EOI. Quer o questionário aplicado aos docentes (*via online*), quer o aplicado aos alunos (recolha direta junto de inquiridos maiores de 18 anos), obedeceram aos critérios éticos da recolha de dados (consentimento

informado e esclarecido), tendo sido assegurado o anonimato dos respondentes e a confidencialidade dos dados. O questionário aplicado aos docentes é composto por 3 blocos de questões tendo em vista a recolha de informações sobre “as Escolas Oficiais de idiomas e a sua intervenção na Região da Extremadura” (Parte 1), as “atividades desenvolvidas no âmbito do ensino da língua e cultura portuguesa” (Parte 2) e o “impacto do ensino do português” (Parte 3). Quanto ao aplicado aos alunos, foram colocadas questões sobre as razões da opção pelo estudo do idioma português (ver Anexo 4).

Em suma, podemos referir que a opção pela amostragem mista foi consciente, face às diferentes fases da investigação e do objeto de estudo, sendo constituída uma amostra por conveniência dos docentes e alunos inquiridos, tendo esta última partido de uma amostra aleatória simples, cujo critério era a possibilidade de alunos de todas as escolas serem inquiridos. A heterogeneidade da amostra acentua-se com a amostra constituída por “bola de neve” dos inquiridos por entrevista, o que nos tornou possível a constituição de uma amostra tão grande quanto possível, assim como na sua diversidade de características.

Paralelamente, foram ainda recolhidos dados através da observação direta em momentos chave, a fim de, como dizem os autores Marconi & Lakatos (2003) fazer um “acompanhamento presencial do processo”. Utilizou-se como técnica de pesquisa o *shadowing*, como referimos anteriormente, técnica utilizada no âmbito da Sociologia do trabalho e das organizações, foi bastante divulgada devido aos trabalhos de Henry Mintzberg (1973) e posteriormente de Scalavi (1989, 1994), constitui um instrumento de análise das práticas dos atores, no exercício das suas funções. A ênfase consiste no acompanhamento e registo das iniciativas de atores organizacionais observados durante momentos de reunião dos professores de português da Extremadura em atividades desenvolvidas enquanto sócios da APPEX (*Asociación del Profesorado de Portugués da Extremadura*), sendo esse acompanhamento feito de forma informal, mas tornando possível observar as teias de interação, obter informações sobre o contexto, registar interações e desocultar conexões (Verzelloni, 2015; Sampieri, Collado & Lucio, 2010; Coutinho, 2016).

Passou-se, assim, pela análise das informações, questionar formal ou informalmente alguns pontos, a fim de desocultar o “não dito” ou categorias “emergentes” (Bardin, 1977;

Hiernaux, 2009; Albarello et al, 1997, Guerra, 2006). Reunida essa informação, foi conjugada com outras formas, como reuniões com especialistas ou demais instrumentos considerados pertinentes para uma delimitação na estrutura do sistema, procedeu-se a uma listagem de variáveis, internas as que se reportam a ações da organização enquanto sujeito, e externas quando descrevem o meio envolvente.

Tabela 3 - Síntese do processo de investigação

<i>Finalidade do Estudo</i>	<i>Problemática</i>	<i>Fontes</i>	<i>Origem das referências</i>
<i>A Escola Oficial de Idiomas e as dinâmicas da sua ação na sociedade civil da Extremadura</i>	questão generalista	Legislação	
<i>Analisar as interações no interior da organização</i>	Como é que as dinâmicas da ação da Escola Oficial de Idiomas se refletem na sociedade civil da Extremadura?	Publicações dos organismos públicos	Institucional
<i>Analisar os discursos que permitem conhecer o consciente coletivo da organização</i>	questões derivadas	Documentação oficial e publicações dos media	Institucional
<i>Identificar regras que orientam o sistema de ação</i>	Como é que a Escola Oficial de Idiomas da Extremadura operacionaliza a política cultural da Junta da Extremadura?	Publicações da Escola Oficial de Idiomas	Académica
<i>Desocultar racionalidade que guia a ação</i>	Como se constitui um instrumento de desenvolvimento da cooperação no território?	Estudos/investigações	Académica
<i>Investigar estratégias de atuação diversificadas</i>	Como instrumentaliza a premissa que o idioma constitui um instrumento de cooperação e desenvolvimento?	Recolha de informação através de técnicas não documentais:	
<i>Elencar entidades envolventes</i>		Entrevistas semiestruturadas e estruturadas	
<i>Investigar as práticas de ação</i>	Como se estruturam as suas ações e que lógicas obedecem?	Inquéritos por questionário	
<i>Compreender as práticas resultantes dos processos de relação</i>			
<i>Observar a evolução das práticas</i>			
<i>Auscultar as perspetivas de intervenção no território</i>			

Fonte: Autora⁴.

⁴ Proposta melhorada com os contributos da apresentação e discussão pública em comunicação (Viegas, 2016; Viegas 2018).

4.2 – O modelo de análise: da sua construção à implementação

Numa abordagem incluída no âmbito da sociologia da ação, que concebe a escola enquanto constructo social, uma organização baseada na ação coletiva de diferentes atores que se movem no seu interior, constituindo um espaço de interações onde sistemas de ação diversos coexistem, o modelo de análise aqui apresentado caracteriza-se por uma perspetiva micropolítica.

O modelo de análise assente nos pressupostos já referidos, enfatizando um conjunto de dimensões de análise que, obviamente articulados com o enquadramento teórico conceptual da sociologia da ação, constitui uma construção de um instrumento de leitura do real que pretende responder ao problema de investigação inicial: “como e que as dinâmicas da ação das *Escuelas Oficiales de Idiomas* se refletem na sociedade civil da Extremadura?”. Assim como visa responder ao conjunto de questões daí derivadas, nomeadamente, como é que a EOI operacionaliza a política educativa nacional e regional, já que é tutelada pela Junta da Extremadura (em particular a respeitante ao ensino/formação de adultos)? Como se constitui como um agente de desenvolvimento da cooperação do território? Como instrumentaliza a premissa que o idioma constitui um instrumento de cooperação e desenvolvimento? Como se caracterizam as suas formas de relação com entidades no território regional, nacional, transfronteiriço, europeu e até internacional? Como os diferentes atores que constituem a organização estruturam as suas ações e a que lógicas obedecem?

Articular com os pressupostos teóricos que enfatizam os protagonistas e a sua margem de ação, uma visão partilhada ou não, e acordos entre protagonistas que tornem possível o desejável, há que optar por uma metodologia que permita “horizontalizar” as decisões, partindo das ações e expectativas dos atores. Na presente abordagem, importa, assim, atender a que as políticas e compromissos institucionais se estruturam em contextos espaciais específicos, em que se geram diferentes iniciativas comunitárias e respostas diversas, na própria legitimação das políticas públicas, pelo que na construção da base analítica inclui-se numa primeira fase de delimitação do sistema e do contexto. A opção pelas variáveis elencadas, para descrição do sistema, são confirmadas por investigações

e comunicações anteriores (Viegas 2010, 2015, 2016; Viegas & Silva, 2014), com base na identificação assim como das informações recolhidas através da pesquisa documental das relações entre as estratégias de atores e os seus projetos.

Assim, inclui-se na análise as dimensões capazes de abranger, por um lado, um âmbito de cariz político e, por outro, a estratégia de ação organizada, atendendo aqui a que, numa organização escolar, as diferentes racionalidades e interesses são profundamente marcantes, pelo que o instrumento de análise terá que ser capaz de incluir mecanismos para os desocultar. Por outro lado, não se pode descurar a dimensão formal de como a entidade está organizada, sem atender particularmente ao seu aspeto normativo ou burocrático mas, mesmo sem lhe dar um lugar central há que inclui-la, já que pode constituir um elemento coercitivo ou facilitador, assim como promotor de interações várias, desde o conflito ou a cooperação.

Assim, no âmbito do estudo da ação na organização, abarcando a totalidade de elementos capazes de permitir analisar a construção da estrutura dessa ação, nos seus diversos sentidos, há que observar unidades de análise como cooperação e modelo organizacional, desdobradas em categorias, como respetivamente trabalho colaborativo e parcerias e poder, processos de tomada de decisão e eficácia organizacional e estas, por sua vez, indicando dimensões de análise que nos permitam desocultar racionalidades diferentes e diversas lógicas de ação e crítica, que traduzem a regulação no contexto organizacional. Aliados a estes aspetos, nessas categorias de análise devem constar instrumentos de observação dos elementos catalisadores de processos de mudança na organização assim como das interações ou processos de relação permitem observar as tensões, desafios e controvérsias da racionalidade política dos atores no contexto organizacional, nomeadamente:

1. controlo
2. poder e jogos de poder
3. influencia
4. participação
5. conflitos
6. autoridade

7. autonomia
8. práticas de cooperação
9. liderança
10. negociação
11. Tomada de decisões
12. Alianças
13. Ideologias
14. Dimensão normativa (estatutos, organigrama, documentação, discursos...)

Conhecer estes aspetos importa já que constituem uma forma de chega às lógicas de ação no interior de uma organização e como nesse interior se processam as interações. Toda esta bateria de subdimensões de análise se reporta a pontos chave, desdobrando a análise organizacional em termos da:

- estrutura formal da organização
- relações informais e sentido de ação dado pelos atores.

Na construção do modelo de análise, as categorias a abordar nas entrevistas semi-estruturadas, pretendem a identificação de mecanismos da ação interna da organização, assim como outros de origem externa, que no seu conjunto contribuam para a regulação da organização, numa perspetiva de um olhar crítico sobre a regulação mista, concertando a regulação autónoma e a regulação de controle na sua indissociabilidade.

Tabela 4 – Síntese dos elementos de análise

Tipo de mecanismos de regulação	Unidade	Categoria	Dimensões	Atores	Elementos de análise
Regulação interna	Eficácia organizacional	dinâmicas organizacionais	Práticas de trabalho colaborativo	Docentes e equipa diretiva	<p>Projetos da entidade/Área (s) de atuação da entidade/</p> <p>Sistema de informação/ comunicação interno/Sistema de informação/comunicação externo/</p> <p>Envolvimento/motivação dos colaboradores</p> <p>/Qualificação/formação dos colaboradores/</p> <p>Autonomia da entidade/</p> <p>Cultura participativa dos colaboradores</p>
				Docentes	<p>Principais atividades desenvolvidas na prática docente</p> <p>Instituições de pertença no âmbito da prática docente e atividades desenvolvidas no âmbito dessa pertença</p>
Regulação externa	Integração intracomunitária	Grau de confiança nos vizinhos	Práticas de trabalho colaborativo	Docentes e equipa diretiva	<p>interesse por desenvolvimento de parcerias,</p> <p>sistema de informação/comunicação desenvolvimento de ações</p>
Regulação externa	Integração intercomunitária	Grau de identidade comunitária	Práticas de trabalho colaborativo	Docentes e equipa diretiva	<p>conexão da entidade com organismos de poder central, poder regional/local, nacional e vizinho, outros países</p> <p>vínculos com instituições de ensino/formação,</p> <p>vínculos com universidades, vínculos com grupos e instituições da comunidade</p>
Regulação externa	Integração intercomunitária	Grau de confiança nas instituições	Práticas de trabalho colaborativo	<p>Docentes e equipa diretiva</p> <p>Alunos</p> <p>Ex: alunos</p> <p>Habitantes</p>	entidades promotoras de cooperação e desenvolvimento/ Cultura da cooperação (Entidades públicas/Associações de desenvolvimento/Universidades/Estabelecimentos de ensino/Organizações da sociedade civil/Cidadãos)
Regulação externa	sinergia e colaboração comunitária	grau de cooperação comunitária e interassociativa	Práticas de trabalho colaborativo	Docentes e equipa diretiva	regularidade das práticas de cooperação, trabalho em parceria entre entidades, partilha de serviços, partilha de informação

Fonte: Autora.

4.3 – Da Teoria à Investigação Empírica: o caminho de recolha e tratamento de dados

A construção inicial do guião da entrevista semiestruturada, aplicada junto de professores das *Escuelas Oficiales de Idiomas* das nove existentes em toda a região Extremenha, contou, tal como já foi referido, com a intenção de recolha de informação em torno de docentes do idioma português, que ocupem cargos de gestão e com docentes que intencionalmente não têm qualquer função na escola, além da docência (Anexos 2). Esta foi uma opção consciente pois poderá ser uma forma de contornar alguma subjetividade traduzida nas respostas, face à tipologia das funções exercidas na entidade pelos entrevistados, assim como permite alargar o leque de respostas às várias visões que estão por detrás das lógicas de ação dos atores. Simultaneamente, a prática quotidiana é rica, pelo que conjugar estas dinâmicas referidas pelos entrevistados permite recolher dados para uma visão mais holística da interação interna e com o exterior.

A tipologia da entrevista escolhida corresponde a uma orientação epistemológica, quando se repete o guião aos diferentes entrevistados a razão que está na base dessa escolha prende-se com a recolha de diferentes narrativas sobre experiências semelhantes, sendo uma forma de construção de representações sociais coletivas da situação estudada. Assim, cabe ao investigador tornar tangíveis essas representações, reunindo através de vivências individuais parcelas do contexto e do sistema concreto. O investigador poderá, então, construir tipologias ou categorias que retratem as lógicas de ação dos diferentes atores na diversidade de características, elaborando uma construção teórica. Através da entrevista, ou no seu decurso, os diferentes atores vão revelando conflitos, negociações, compromissos, ruturas ou alianças.

No que respeita ao tipo de entrevista, muitos autores apontam para entrevistas estruturadas, não estruturadas ou semiestruturadas (Ghiglione e Matalon, 1992; Quivy & Campenhoudt, 1992; Gauthier, 2003), distinguindo a forma da entrevista de acordo com o grau de liberdade dada ao entrevistado, à restrição das respostas e ao maior ou menor rigor no guião.

A opção pela entrevista semiestruturada justifica-se já que a mesma permite uma organização da informação em grandes temas sequenciais e orientados em torno de um

encadeamento lógico, que ao mesmo tempo dá margem de autonomia, quer ao entrevistador para acrescentar perguntas associadas ao tema em exploração, quer ao entrevistado para acrescentar informações pertinentes não previstas.

As entrevistas semiestruturadas consistem num conjunto de questões incluídas num guião (ver Anexo 2), criado de acordo com a categoria de entrevistado, mas todos eles obedecem a um princípio metodológico comum: essas questões constituem um roteiro orientador, mas dá-se liberdade ao entrevistado para explorar o tema ou assunto, redirecionando o processo de recolha de informação em função de algumas dessas informações (Gerhardt & Silveira, 2009).

Assim, entrevistaram-se inicialmente professores membros da *Equipo Directivo*, *Jefe de Estudios*, chefes de departamento de Português e professores sem cargos de gestão, que lecionam em escolas das províncias de Cáceres e Badajoz, de modo a abranger a região da Extremadura (Tabela 5).

As questões estavam organizadas em grandes grupos temáticos, que refletem as dimensões de análise incluídas no modelo, mas foi dada margem ao entrevistado não só para desenvolver as questões, mas para abordar os temas de acordo com a sua lógica de encadeamento dos assuntos. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e decorreram em locais significativos para os entrevistados, desde o seu próprio local de trabalho a acontecer numa situação de imersão linguística em Portugal. Esta foi também uma decisão consciente, incluída na técnica de *shadowing*, referida anteriormente.

Numa lógica que podemos designar de “bola de neve”, se tivermos em linha de conta o efeito de rede de interação entre os intervenientes, podemos apontar como entrevistados num segundo momento, indivíduos que representam entidades com as quais as EOI colaboram, em primeiro lugar uma colaboração regulada formalmente, com o *Centro de Profesores y Recursos* e a Universidade da Extremadura, em especial o Departamento de Línguas Modernas e Literaturas Comparadas. Seguiu-se a esta uma entrevista realizada a uma profissional da educação, terapeuta da fala no ensino primário e simultaneamente aluna da EOI (ver Anexos 2.5, 2.6 e 2.7).

Tabela 5 – Informantes-chave

Entrevistado	Atividade	Cargo
Entrevistado nº 1	Professor de Português da EOI	Membro da Equipa Diretiva (<i>Equipo Directivo</i>)
Entrevistado nº 2	Professor de Português da EOI	Membro da Equipa Diretiva (<i>Equipo Directivo</i>)
Entrevistado nº 3	Professor de Português da EOI	Sem cargo direto
Entrevistado nº 4	Professor de Português da EOI	Sem cargo direto
Entrevistado nº 5	Professor de Português da EOI	Sem cargo direto
Entrevistado nº 6	Professor de Português da EOI	Sem cargo direto
Entrevistado nº 7	Professor de Português da EOI	Chefe de departamento
Entrevistado nº 8	Membro da Junta da Extremadura	Assessor/coordenador de Línguas
Entrevistado nº 9	Membro do CPR - Centro de Profesores y Recursos	Membro da Equipa Diretiva (<i>Equipo Directivo</i>)
Entrevistado nº 10	Professor de Português da Universidade da Extremadura	Professora Titular de Universidade - Departamento: Línguas Modernas e Literaturas Comparadas
Entrevistado nº 11	Terapeuta da fala e aluna de Português	
Entrevistado nº 12	Presidente da APPEX	

Fonte: Autora.

A própria tipologia e papel das entrevistas conduz à apropriação dos guiões de entrevistas de forma personalizada, assim como o uso da entrevista semi-estruturada e não estruturada, opção consciente, face à representação simultânea de funções distintas por parte de um entrevistado. Os guiões destas entrevistas foram, assim, construídos em torno das dimensões gerais constantes do modelo de análise, mas adaptados à especificidade da entidade ou da posição do entrevistado e sua relação com as dinâmicas organizacionais dos atores em estudo.

Paralelamente, foi solicitada autorização à entidade reguladora das *Escuelas Oficiales de Idiomas* da Extremadura, a Junta da Extremadura, *Consejería de Educación y Empleo*, na pessoa do Secretario General de Educación, que remeteu para o Assessor/Coordenador de idiomas, o qual foi entrevistado e simultaneamente colaborou no processo de recolha

de dados, através da disponibilização de informação documental e na referência a entidades cuja atividade está direta ou indiretamente articulada com as *Escuelas Oficiales de Idiomas*, permitindo assim a escolha de outros informantes-chave a ser entrevistados (ver Anexo 2.1).

As 12 entrevistas foram analisadas com recurso a uma análise de conteúdo “clássica”, e posteriormente análise lexicométrica (Ratinaud & Marchand, 2015; Reinert, 1990, 1993; Lebart & Salem, 1994). Ambas partiram de um corpo textual comum, visando identificar temas comuns nesse conjunto de textos, assim como a sua frequência e agrupamentos temáticos com significante próximo, distinguindo-se de outros mais distantes, procurando-se sempre atender às representações que estão associados ao discurso.

Essa análise de conteúdo passa logo, à partida, pelo reconhecimento prévio de conteúdo entendido como aquilo que existe nos discursos, o sentido dado pelos atores, como nos dizem Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruqoy & Saint-Georges, alertando para que estes são real objeto de análise de conteúdo (Albarello et al, 1997).

É essa busca do sentido que nos guiou, na perspetiva da análise de conteúdo, em que se realizou uma leitura inicial do corpus, identificando grandes categorias, entre os elementos associativos e distintas entre elas nos elementos dissociativos ou diversos entre si, em função das quais as respostas tinham que ser observadas. Essas categorias foram consideradas em função dos indicadores gerais que constituem o modelo de análise de partida e aferidas através das leituras atentas das respostas dos inquiridos. Para tal, esses discursos foram observados, enquanto “materiais de observação”, como os designam Hiernaux (1997), incluindo “também as práticas, os comportamentos, o «fazer»” (Hiernaux, 1997, p. 158).

Segundo Hiernaux, “*Se os conteúdos estão no «fazer», assim como no «dizer», estão também nos resultados do «fazer». Com efeito, as «coisas feitas», as «disposições dos objetos» resultam do sentido assumida nas ações, testemunhando-o por sua vez*” (Hiernaux, 1997, p. 159)

Seguindo aquilo que Bardin nos aponta, relativamente às funções da análise de conteúdo, atendemos ao tratamento das entrevistas sob duas perspetivas, a sua função heurística,

quando do seu conteúdo nos indicam caminhos de continuidade à investigação, como entidades colaborativas e profissionais a indagar. Por outro lado, atendemos ao que Bardin designa de “*função da administração da prova*”, quando dos discursos retiramos as informações que respondem às grandes questões e suas derivações que guiam toda a nossa investigação (Bardin, 1977, p. 30).

Assim, a partir das manifestações de sentido retiradas dos objetos de análise, pretende-se retirar as manifestações, assim como as suas condições de produção, reprodução e transformação.

Criaram-se indicadores gerais, em função dos quais se aglutinam palavras, frases e ideias. Indicadores gerais reportam-se às dimensões de análise como referência à estrutura da organização, no seu aspeto formal e informal, associando a uma forma de desocultar o poder, aos processos de tomada e participação de decisões, assim como ao entendimento do processo de posse e circulação da informação. Desses indicadores fazem parte igualmente as práticas colaborativas, desde ações desenvolvidas a mecanismos de colaboração, no contexto regional, mas também no espaço fronteiriço e europeu. Seguidamente, tiveram lugar as construções tipológicas, que guiam a análise.

Em suma, podemos considerar que todo o processo de análise dos discursos e sua categorização, compreende impreterivelmente a sua associação às condições sociais em que são produzidas e reproduzidas, assim como às possíveis alterações dessas condições. Incluem-se assim aspetos que podemos designar de disjuntivos, em que numa primeira fase se realça aspetos a distinguir, para depois passar a outra associativa, onde se relacionam aspetos que, de entre os identificados na primeira fase, se relacionam entre si. Esta ideia de disjunções e posteriormente associações, é contínua, quer na análise clássica de conteúdo, quer quando se submetem os discursos ao tratamento informático.

Os dados recolhidos através das entrevistas foram posteriormente processados no software livre IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Criado por Pierre Raitinaud, após 2009, começou a incluir dicionários de diversos idiomas, além do francês, tornando possível o seu uso em textos de diferentes idiomas. A opção pelo recurso ao tratamento dos dados através deste *software* acontece logo à partida pelo facto deste permitir um processo de categorização

dos dados, enriquecendo assim uma metodologia qualitativa. Ultrapassando assim a dicotomia qualitativo e quantitativo, este recurso permite a realização de cálculos estatísticos aplicados a textos, para posterior interpretação e sistematização de dados, sempre articulados com a análise clássica do discurso. O recurso ao *software* constitui uma mais valia, não apenas na organização das informações e dados recolhidos, graças ao processo de categorização, como na própria codificação, além da diversidade de análises que podem ser feitas para processar dados do corpo das entrevistas (Reinert, 1990, 1993; Carmargo & Justo, 2013, 2018). Sempre articulado com o enquadramento qualitativo da análise clássica de conteúdo (Bardin, 1977), o recurso ao tratamento informático permite uma agilização do tratamento de dados que torna possível libertar tempo para a análise aprofundada do contexto e da situação do entrevistado (Nascimento & Menandro, 2006).

Para realizar a CHD (Classificação Hierárquica Descendente), procedeu-se, em primeiro lugar à codificação do texto inicial, reunindo as entrevistas realizadas aos docentes das *Escuelas Oficiales de Idiomas*, registo esse que constitui o primeiro do *corpus* a ser trabalhado na presente fase da análise. Cada entrevista constitui um *texto*, resultando assim que das sete entrevistas realizadas, sete Unidades de Contexto Inicial (UCI), já que cada entrevista é considerada uma Unidade de Contexto Inicial (UCI). Com vista à obtenção de consistência em termo de lexicometria, optou-se pela delimitação inicial considerando aqui como *corpus* ou Unidades de Contexto Inicial as entrevistas realizadas a docentes de português das várias EOI da Extremadura, com cargos de direção e sem cargos e sendo definido como texto cada uma das entrevistas realizadas, tendo em conta que as unidades lexicais representam codificações observáveis (Carmargo & Justo, 2013, 2018; Lebart & Salem, 1994).

As entrevistas seguintes foram igualmente consideradas um *corpus*, constituindo-se em Unidades de Contexto Inicial (UCI). Em seguida, escolhas foram feitas relativamente ao prosseguimento da análise, tendo sido determinado o uso do segmento de texto como unidade de registo principal, designada de unidade de contexto elementar (UCE), que resultam da realização de uma opção, a Classificação Hierárquica Descendente (CHD). A CHD permite a classificação de segmentos de textos feita de acordo com o vocabulário e que contempla na sua maioria cerca de três linhas feita de acordo com transcrição da

entrevista e o corpus de análise. Cada segmento de texto é designado de Unidade de Contexto Elementar (UCE) e são obtidos através das UCI. O conjunto de segmentos de texto são repartidos segundo a frequência das formas reduzidas. A vantagem deste procedimento reside no facto de possibilitar a associação ente os segmentos de texto, além que o agrupamento de palavras estatisticamente significativas, distinguindo-se de todas as de classes diferentes (Reinert, 1983, 1990, 1993; Lebart & Salem, 1994).

Em síntese, para o tratamento lexicométrico seguimos as recomendações de Camargo e Justo (2013, 2018): a) organização do *corpus* num ficheiro de texto; b) preparação das unidades de texto significativas UCI e UCE; c) extração das estatísticas textuais clássicas, através das frequências das palavras, com representação gráfica em nuvem de palavras; d) análise de similitude (associação/coocorrências) entre as palavras; e) extração da classificação hierárquica descendente (CHD) dos agrupamentos de segmentos de texto, segundo o método de Reinert disponível no software Iramuteq.

Paralelamente, outros instrumentos de recolha de informação complementar foram utilizados. Para reconhecimento das características dos indivíduos que frequentam as EOI foram aplicados inquéritos por questionário, a uma amostra aleatória de alunos das nove escolas de idiomas que existem na região da Extremadura. Essa amostra foi constituída por 360 inquiridos, que frequentam os cursos de português, independentemente do nível, durante os dois últimos anos letivos. O questionário, constituído por questões essencialmente fechadas (ver anexo), cujas respostas foram posteriormente tratadas através de uma análise estatística simples, nomeadamente no cálculo de frequências, através da aplicação informática *Microsoft Excel*.

Em síntese, de modo a abranger a totalidade das *Escuelas Oficiales de Idiomas* de toda a região extremeña, foi ainda aplicado um questionário *online*, a docentes de português e organismos de gestão, com vista à recolha de informação a triangular com as demais fontes e alvo de tratamento estatístico simples. Esta escolha pretende constituir uma forma de observar o posicionamento dos atores no interior da organização, relativamente aos meios de ação que as EOI mobilizam na sua intervenção no território assim como as suas práticas e dinâmicas no espaço.

Tabela 6 - Técnicas de Recolha e Análise de dados empíricos

Técnicas de Recolha	Análise de dados
Pesquisa Documental	Revisão sistemática
Observação	Análise do discurso (análise da narrativa e conversação)
Entrevistas	Análise de conteúdo “clássica” (categorias/interpretação)
	Análise lexicométrica (<i>software Iramuteq</i>)
Questionários alunos	Estatística descritiva (frequências)
Questionários EOI	Estatística descritiva (frequências)

Fonte: Autora.

II Parte - Análise e Discussão dos Resultados de Investigação

Capítulo- 5- A ação organizada da EOI no território

5.1 – A ação das *Escuelas Oficiales de Idiomas*: aspetos globais

As análises das estratégias de atores, das lógicas de regulação e das críticas contraditórias dos mundos sociais que justificam as práticas dos atores, conceptualizadas teoricamente nos capítulos precedentes, intentam constituir-se uma análise articulada das EOI atendendo ao sistema organizacional, observado em três níveis: os elementos, a relação entre elementos e as relações entre as estruturas dos sistemas. Impõe-se, assim, na leitura da ação racionalizada, o observar dos quadros de significado inerentes às ações, os quais passam inevitavelmente pelo desocultar do conhecimento que os atores detêm, os recursos de que dispõem e como os utilizam, de acordo com a “hierarquia de propósitos”. Operacionalizar o problema passa, por apreender a lógica inerente à ligação entre atos e o conhecimento dos mesmos (Giddens, 1993).

Logo, partindo da perspectiva de que os atores sociais agem impulsionados por vontades, umas das primeiras interrogações que se colocam na apreensão do objeto de estudo da presente investigação, passou por questionar se as motivações, práticas e dinâmicas inerentes à interação entre os atores envolvidos nas dimensões macro e micro das EOI, são geradores de impacto no desenvolvimento social? As informações recolhidas⁵ permitiram sistematizar um conjunto de dimensões, micro e macro que subjazem na dinâmica das ações das *Escuelas Oficiales de Idiomas* da Extremadura. Entendemos aqui a dimensão micro, quando reportada ao ambiente interno da organização e macro, quando a olhamos no contexto territorial onde as dinâmicas das ações têm lugar.

Tal como referimos anteriormente, as EOI são reguladas pela Junta da Extremadura, sendo os pólos das escolas nas localidades de menor dimensão dinamizadas através da colaboração conjunta entre as Câmaras Municipais e a Junta da Extremadura, cabendo às primeiras disponibilizar edifícios de funcionamento e demais aspetos logísticos e à segunda os recursos humanos. A par das Aulas Adscritas, existem ainda as provas de

⁵ As informações tratadas neste capítulo dizem respeito ao *corpus* das entrevistas e aos registos do trabalho de campo realizadas. A entrevista surgiu como técnica de pesquisa de eleição, neste momento do estudo, selecionando-se os entrevistados que constituem um conjunto de informantes-chave inicial, professores de português das *Escuelas Oficiales de Idiomas* da Extremadura, alguns deles com cargos de chefia intermédia ou membro da equipa de direção da respetiva escola.

certificação das competências linguísticas, os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização de competências em idiomas, metodologias de ensino bilingue, e outros cursos ou atividades formativas destinadas a professores ou outras classes profissionais. Estes tipos de cursos são apenas oferecidos nas EOI de Extremadura em função da procura e da disponibilidade de recursos, estando regulamentadas as competências, no quadro normativo regional da Extremadura espanhola. Mais ainda, estes cursos podem ser frequentados por indivíduos estrangeiros, desde que frequentem um idioma diferente da língua do seu país de origem, como já avançámos anteriormente.

“A legislação é criada pelo Ministério da Educação e cabe à Junta a operacionalização em termos de comunidade. Cabe assim à Junta da Extremadura aplicar a legislação nacional, publicada no Boletim Oficial do Estado, fazendo cumprir as diretrizes do Ministério de Educação e Formação Profissional (lei geral da Educação). À Junta da Extremadura, enquanto organismo regional, cumpre aplicar a lei geral da Educação à realidade da região, publicando a regulação legal no Diário Oficial da Extremadura”. (Entrevistado n.º 8)

Este modelo de escolas, que faz parte do ensino especializado espanhol, é único na Europa, assim como de toda a Espanha a região extremeña é aquela onde o investimento no ensino do português é claramente maior. Em todas as escolas oficiais de idiomas da Extremadura é ensinado o português, cumprindo a intenção regulada na lei regional de que o português seja o segundo idioma estrangeiro mais falado na região. Logo na criação destas escolas, a legislação que a regulamenta prevê a abertura à comunidade, cabendo depois às escolas operacionalização essa ligação.

“Exemplos desses serviços são a prestação de cursos abertos às necessidades da comunidade, (cursos monográficos, que podem ser destinados a professores, à comunidade em geral ou a ambos) o preço muito acessível da frequência dos diferentes anos (70 euros no primeiro ano e 40 nos seguintes) e a certificação com validade oficial em todo o território nacional. Para os professores ou outros cargos da função pública, a certificação exigida é a passada pelas EOI e não por outras entidades. Em Espanha, só a certificação das EOI é válida para trabalhar para o Estado em geral e nas EOI em particular. Porém, a certificação das EOI, para qualquer aluno, só tem validade no território nacional, é um assunto que está a ser debatido e em análise neste momento”. (Entrevistado n.º 8)

“Em Espanha, é obrigatório, ou melhor, se os professores quiserem ganhar mais, em cada 6 anos, têm que ter no mínimo 100 horas de formação, no período desses 6 anos, normalmente os professores fazem vinte ou trinta horas todos os anos. CPR é um centro público que oferece esta formação que é obrigatória para os docentes em ativo. Não somos destinados a dar formação inicial, a quem ainda não dá aulas, ou docentes que não estão nas escolas, só mesmo formação a docentes que já exercem e que no momento estão nas escolas, em ativo. A formação dada é de todo o tipo, temos umas linhas prioritárias, como as línguas e os programas europeus, as competências... São definidas anualmente, pelo *Servicio de Innovación e Formación de Profesorado*, de Mérida (cuja área de intervenção é a Extremadura), eles dizem temos 10 linhas prioritárias cada ano, então vamos fazer muitas coisas para línguas e os programas europeus, a robótica, agora há muito investimento nas coisas ligadas com as tecnologias (...) também agora é a igualdade, o tema da coeducação, a igualdade de género. Então, todos os anos temos umas linhas prioritárias e seguimos essas linhas. Este ano são as línguas e precisamos colaborar com as escolas de línguas, para nós é muito importante (...)” (Entrevistado n.º 9)

De acordo com a informação recolhida, o ensino/aprendizagem de português na Extremadura ganhou impulso com a passagem para a Junta da Extremadura das competências em matéria de educação. A Consejería de Educación y Empleo, entidade competente em matéria de educação, tem uma política de apoio e incentivo ao ensino de línguas estrangeiras, mas particularmente da língua e cultura portuguesa, constituindo esta uma marca da sua política educativa. As ações da Junta em matéria de educação sobre a língua e cultura portuguesa fazem cumprir a legislação regional, assim como potenciam projetos de cooperação transfronteiriça, de acordo com os recursos disponíveis em ambos os lados da fronteira, no âmbito do acordo firmado entre ambos os países em 2009 (*Plan Portugal*). A realçar que no contexto destas práticas, “as iniciativas desenvolvidas constituem uma forma de gestão eficaz dos recursos, disponibilizando um parceiro mais ou menos recursos conforme o que tem no momento, avançando com os seus recursos e partilhando outros” (Entrevistado n.º 8).

“Da alçada da Junta estão apoio a parcerias no ensino superior, as secções bilingues de português nas várias escolas bilingues, a regulação do português como segunda língua estrangeira no ensino primário e secundário (secundária é a partir de 6 anos de escolaridade) e finalmente a regulação das escolas oficiais de

idiomas da região. Relativamente às Escolas Oficiais de Idiomas cabe neste momento a regulação da implementação gradual dos níveis C1 e C2 do Marco Europeu de Referência das Línguas, além de todos os aspetos que já faziam parte da regulação da Consejería. Os cursos monográficos de português, lecionados nestas escolas estão também na alçada da Junta. Por fim, é de decisão desta entidade a ampliação da rede de escolas oficiais de idiomas, com a criação das aulas adscritas, que se iniciaram no ano letivo 2013/14 e que atualmente abrangem vinte localidades do território extremeño, sendo que sete têm o ensino do português (...). Também há que referir o ensino do espanhol como língua estrangeira. Foi uma exigência de há vários anos, o ensino de espanhol como língua estrangeira na região, que a Junta, através da Consejería, conseguiu implementar, existindo já em Cáceres e para o próximo ano letivo, em Badajoz e Plasencia. Está regulado e se houver procura, abrem-se os cursos. Esta medida é importante porque numa zona de fronteira existem muitos portugueses que o poderão frequentar. (2019)". (Entrevistado n.º 8)

“Tentamos colaborar sempre com a associação de professores de português da Extremadura. Eles sempre propõem um tema das jornadas, o CPR apoia com questões mais organizativas para a certificação dos participantes, questões logísticas, a organização do espaço físico, o pequeno almoço, essas pequenas coisas que eles precisam (...) e também pagamos aos conferencistas. A colaboração é total, financeira, organização (...) Para nós, é uma formação muito interessante, é uma formação que interessa aos professores, formação feita pelos professores, eles propõem, nós fazemos (...) é uma formação à carta. Eles propõem e nós apoiamos (...) É mais interessante do que nós inventarmos coisas. Os professores identificam as necessidades deles e fazem a proposta dos temas a abordar (...) E é uma prática comum, os professores identificam necessidades formativas e CPR mobiliza recursos nesse sentido, recorrendo para isso a profissionais externos ao próprio CPR. Temos que contratar sempre os conferencistas. Podem ser pessoas de várias áreas, profissões, não têm que ser docentes (...) como por exemplo, nestas jornadas, de português, há um músico, Roberto Cabral, e nós contratamos e não há problema (...) nós não temos uma lista de conferencistas, pode ser qualquer área (...) nós chamamos pessoas que têm coisas interessantes para os nossos professores (...) Trabalhamos com contactos, quer em Portugal, quer em Espanha. Temos como intermediário o presidente da APPEX (e chefe de estudos e professor de português na EOI de Almendralejo) que conhece muitíssima gente. Mas temos outros professores que estão aqui, que são professores de escolas de línguas, que nos dizem que podem chamar XXX ou YYY, que é muito bom nesta área (...). Assim, podemos sempre contar com peritos ou experts a ajudar-nos a fazer estes cursos. Em suma, os professores de português fazem a ligação a esses experts, nas várias áreas. Já falamos dos monográficos, nas jornadas (...) agora temos uma imersão linguística

em português. Sempre tentamos ter uma imersão linguística em cada língua. São feitas com regularidade, por ano letivo, fazemos uma de português em cada ano, tentamos ir a um sítio diferente de Portugal”. (Entrevistado n.º 9)

“A APPEX tem vindo a promover fundamentalmente o encontro de docentes, a troca de informação sobre atividades de interesse comum, as jornadas de formação para docentes, etc. A APPEX promoveu um grupo de trabalho de professores de português de todos os níveis para a produção de materiais didáticos para o RINCÓN EDUCATIVO de Português da Junta de Extremadura (<https://rincones.educarex.es/>). O resultado mais importante é a APPEX ter criado um coletivo coeso que celebra cada ano uma jornada de formação e uma imersão linguística, momentos em que são possíveis a partilha de trabalho e de projetos entre professores.” (Entrevistado n.º 10)

É ainda de realçar o trabalho entre as EOI e a Universidade de Extremadura que se realiza fundamentalmente através das iniciativas de formação do Centro de Língua Portuguesa do Instituto Camões que oferece cursos de atualização docente em que eventualmente podem participar professores da universidade.

“A UEX oferece um Máster de Formação de Professores de Português em que é cada vez mais frequente a presença de professores de EOI. A área de Filologías Galega y Portuguesa organiza com o Camões outras atividades culturais em que foi fundamental a colaboração da EOI de Cáceres (Jornadas de Turismo, cursos de cultura, congresso da SEEPLU, etc.). As atividades conjuntas não são muitas. A EOI colabora na Maratona de Leitura em Português que organiza o Camões e nalgumas das jornadas organizadas pela Área de Filologías Galega e Portuguesa da UEX. Os interesses comuns fazem com que algumas das atividades organizadas sejam relevantes tanto para professores e alunos de ambos os âmbitos, universidade e EOI. Não existem ainda parcerias. Até agora não resultaram em novos projetos, mas é evidente há vantagens que têm a ver com a visibilidade dos estudos de língua portuguesa em Extremadura. As parcerias da Área de Filologías Galega y Portuguesa realizam-se sobretudo com universidades portuguesas. As colaborações promovidas da Universidade são realizadas com outras universidades, nomeadamente as de Évora, Lisboa, Covilhã, Braga e Porto”. (Entrevistado n.º 10)

Das políticas da Junta da Extremadura fazem parte as iniciativas de formação dos docentes, existindo diferentes ações contínuas de formação para professores em língua e cultura portuguesa e metodologia diática e imersões linguísticas a nível dos Centros de Professores e Recursos da Extremadura e em Portugal, no âmbito dos Planos de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, projetos de cooperação transfronteiriça ou mediante outros acordos de cooperação territorial.

“Foram e são desenvolvidos recursos educativos digitais para a aprendizagem e o ensino da língua portuguesa e a Junta, através da Consejería de Educación y Empleo, apoiou e assessorou o curso de português “Falamos Português”, do canal da Extremadura, iniciativa posta em prática por este canal, com a produção de uma entidade regional, a colaboração do Instituto Camões, o Gabinete de Iniciativas Transfronteiriças, o canal português RTP e a Universidade Aberta de Lisboa.” (Entrevistado n.º 8)

A colaboração com Portugal é apresentada pelos responsáveis da Junta da Extremadura, das EOI e CPR como uma necessidade imprescindível para a manutenção das “boas” relações interinstitucionais na integração comunitária e reforço de confiança nos vizinhos.

“No que respeita à colaboração e parcerias com Portugal, todos esses acordos são realizadas de acordo com as diretrizes do Ministério e é esta instância que formaliza os termos das parcerias. A Junta aqui não tem autonomia para o fazer sozinha. Também no que respeita aos projetos europeus, o controlo é a nível nacional, além de europeu. Para a criação de ações conjuntas com Portugal, as parcerias realizadas estão no campo de atuação do Ministério da Educação. É esta entidade nacional que regula todas as ações e depois delega junto das entidades regionais. Uma das entidades parceiras e a de maior centralidade é o Instituto Camões, com representação em Cáceres. Através desta entidade, surgem depois parcerias informais entre atores internos nas organizações, nomeadamente as Escolas Oficiais de Idiomas e o Instituto Cervantes, mas todas essas ações cabem numa regulação informal. Institucionalmente, existe colaborações específicas com Portugal, cujo promotor é a Dirección General de Formación Profesional y Universidad (Direção Geral de Formação Profissional e Universidade).” (Entrevistado n.º 8)

“Este ano vamos a Covilhã [(a viagem surgiu no âmbito da participação no encontro bilingue do Erasmus +, em Badajoz, que surgiu o convite de imersão a uma escola de Manteigas)] Tivemos um contacto com um agrupamento de escola

de Manteigas, que nos convidaram a ir lá para partilhar com eles um dia. Então, vamos visitar a Serra da Estrela, Belmonte, Covilhã ... e vamos estar com eles um dia e visitar o agrupamento de escolas. Também é um dos nossos objetivos, para fazer programas europeus. Estabelecer contactos, pôr escolas em contacto. E estamos também recetivos a contactos por parte de escolas portuguesas, isso é muito interessante.” (Entrevistado n.º 9)

Numa análise global do *corpus* dos entrevistados, denota-se uma tipologia do modelo organizacional prisioneira duma “regulação das práticas” do tipo misto, que interfere na regulação externa e interna dos “processos de tomada de decisão”, valorada pelo primado da decisão participada e do seu resultado na praxis docente, nos interstícios da estrutura formal no poder de decisão da direção. Podemos desde já considerar que as possibilidades de acordo nas EOI, constroem-se sob duas formas, por um lado, os agentes (equipa diretiva) ocupam um lugar importante no conjunto estudado e são suscetíveis de demonstração de “poder” e jogar, representando um papel importante, por outro lado, manifestam-se esforços “horizontais dos demais atores na procura de formas regulação local, capazes suportar os compromissos, as convenções e os acordos no quotidiano de trabalho.

“A equipa diretiva não é nomeada, é autoproposta de uma equipa, apresentada pelo diretor, que encabeça a constituição da equipa, escolhe e constitui uma equipa com a qual pretende trabalhar e apresenta a proposta da equipa com quem quer trabalhar. Quando há mais do que uma equipa quem decide é a Inspeção. A Inspeção é uma agente muito importante, porque é esta entidade que verifica a observação às regras., um intermediário entre as escolas e a Consejería. Quando há mais do que uma autoproposta a Inspeção decide, se há algum problema a inspeção entre também, pode “nomear a dedo”, expulsar alguém da equipa, se houver algum problema com esse membro. (...) Não existe consulta relativamente à escola. O corpo docente participa da avaliação, no momento de avaliar dos últimos quatro anos, a Inspeção envia um questionário ou fazem entrevista. Na última avaliação, veio a inspetora realizar uma entrevista, questionando sobre o que tinha corrido bem e não. A minha diretora, que é excelente, está lá desde 92 e ninguém quer o cargo, porque ela é muito boa”. (Entrevistado n.º 1)

“Em princípio é feito a partir de eleições. Como não há muitos candidatos para ocupar cargos de direção, as pessoas que vão ocupar estes cargos, costumam ser propostas pela direção ou até pela Secretaria de Educação (não sei como se diz em

Portugal). No ano passado a diretora da escola reformou-se, e a antiga Coordenadora Pedagógica passou a ocupar o seu cargo, mas não sei como foi o processo (...) exerce as suas funções durante 4 anos. Após esse período, são convocadas novas eleições, mas como já referi, não costuma mudar muito porque há poucas candidaturas. O pior é que as pessoas se “eternizam” nesses cargos e a rotatividade é fraca o que significa um empobrecimento nesse aspeto.” (Entrevistado n.º 5)

Num plano mais micro, a participação nas decisões e nos processos de negociação são regulados por um sistema de equivalências de recursos organizacionais e jogos, movendo os interesses num plano da “antiguidade na atividade”, por exemplo, como ocorre nos processos de distribuição do serviço docente decididos pelas hierarquias. Porém, tais situações não excluem a possibilidade de estruturação de atos de consulta e participação interna onde se relevam determinadas relações endógenas no interior dos grupos de docentes dos departamentos de cada EOI, que permitem antecipar eventuais possibilidades de compromisso nas tomadas de decisões.

“Normalmente isso escolhe-se por antiguidade no corpo docente nas escolas de línguas e quem disponibiliza esses dados e a chefe de estudos. A nossa chefe de departamento, tem em conta, se for possível, os desejos de cada professor, mas só se for possível. Se for possível, então ela também transmite à chefe de estudos o que os professores preferem e, tendo em conta isso, organiza-se o horário. Mas a prioridade absoluta? São as necessidades da escola e o que decide a chefe de estudos” (entrevistada n.º 6).

“A distribuição do serviço docente nas EOI tem a ver, num primeiro momento, com uma proposta do departamento relativamente aos horários, às possibilidades de horário para o ano seguinte, e já depois a direção, tendo em conta o nosso pedido, a disponibilidade de salas na escola e a possibilidade de encaixar os horários dos diferentes idiomas, toma a decisão de aceitar algumas coisas, procurar mudar outras, há sempre um diálogo muito grande para que se possa ajustar todos os horários, para que toda a gente tenha o que considera que vai ser necessário para o ano seguinte. Todos os agentes tomam parte, a escola de Mérida tem por princípio pedir a ajuda de todos os agentes, mas depois, obviamente a decisão é tomada pela direção, para que se possa pedir à Inspeção, ao serviço de Inspeção, autorização para abrir determinados grupos ou número de grupos, ou não. Obviamente a decisão tem que vir de cima, mas de uma maneira geral a equipa de direção da escola faz todo o possível para que os departamentos possam

contar com o número de grupos, com a distribuição de níveis e os docentes que consideram necessários para o ano seguinte.” (Entrevistado n.º 7)

“As turmas que cada um vai ter (...) depende da escola. Teoricamente, que devia fazer isso é o chefe de estudos, que deveria preparar grupos para cada professor. Há escolas que trabalham mais no trabalho livre, por cada departamento (...) Mas há uma legislação (...) que diz que são os mais antigos no corpo, os mais antigos na escola, etc (...) e uma ordem que deve ser seguida (...) Geralmente e em quase todas as escolas tenta-se trabalhar por negociação... no próprio departamento e ninguém decide por ninguém (...) Se há problemas, entra a legislação... Na grande maioria das escolas, existe uma componente de negociação. Em todas há margem para negociação, mas a autonomia para essa negociação varia em grau segundo as escolas, lógicas de quem as dirige e dos intervenientes nessa negociação” (Entrevistado n.º 1)

”Na nossa escola fazemo-la um pouco entre todos, numa reunião de departamento, no final do ano letivo, no mês de Junho, depois dos exames. Na última semana de Junho, há uma reunião de departamento, em que temos que deixar feito os horários das aulas, as turmas e os professores das turmas para o ano letivo seguinte. (...) Então, temos uma reunião de departamento, é uma competência da chefe de departamento (no nosso caso é uma chefe) ela tenta que todos estejamos contentes e então, durante o mês de Junho, vai falando connosco e perguntando: *‘então, querem ficar com as mesmas turmas?’* e os horários (...) *‘olhem, temos que fazer aqui um horário diferente, porque vai haver uma turmas das oito à dez, que não havia no ano anterior (...) há alguns colegas que não gostam deste horário, tu sei que não te importas por exemplo, diz-me a mim, entras às seis, em vez de entrares às quatro, que tu até preferes (...)’* e eu, *‘ah, sim, fazemos assim’*, digo eu.” (Entrevistado n.º 3)

“Este trabalho compete ao Coordenador Pedagógico (*Jefe de Estudios*) com o apoio dos chefes de departamento de cada língua, os quais consensualizam com os colegas as preferências de horários. No nosso caso, e ao ser um departamento pequeno, não temos tido grandes problemas para organizar os horários, mas noutros, a seleção de horas e grupos é feita tendo como ponto de referência a antiguidade do professor no centro, uma prática, a meu ver, pouco democrática. Faz-se um estudo inicial para termos uma ideia da oferta e a procura e a partir daí, o departamento planeia o número de grupos e as horas, assim como as preferências de cada professor. Depois disso, a proposta é enviada ao Coordenador Pedagógico e é avaliada e, se for o caso, aprovada. A proposta costuma ser feita, a pedido do Coordenador Pedagógico, a princípio do mês de maio. Nessa altura, podemos ter uma visão geral dos grupos que vão continuar numa faixa horária determinada ou

se, pelo contrário, vai haver alterações por aumento de grupos ou diminuição. Quem participa na discussão/decisão é todo o departamento” (Entrevistado n.º 5)

“Quanto à tomada de decisão, muitas coisas são decididas pela equipa diretiva, o mais possível, outras são consultados em Consejo Escolar. No Consejo Escolar, há a representação dos professores, da equipa diretiva, mas também dos não docentes e também há de alunos... Nos conselhos escolares explicam-se os orçamentos, onde se gastam os dinheiros, decidir em relação a gasto que possa haver (...) de computadores novos, de quadros digitais ou outras coisas que possam fazer falta e depois outras coisas são decididas nos departamentos, como por exemplo, as temas das atividades... Os temas das atividades são decididos pelos departamentos e incluídas na planificação do ano ao nível de escola há sempre atividades, a festa de natal, ou o dia do centro ou coisas pontuais que são organizadas (...) há uma pessoa na escola que se encarrega de organizar esse tipo de coisas que são entre todos e essa pessoa faz um pouco a organização (...) Depois há viagens, fazemos muitas visitas a Portugal ou conferências ou ir assistir a uma peça de teatro... isso são organizadas no departamento, incluídas nas planificações didáticas e depois cabe à equipa diretiva aprovar ou não, mas geralmente a equipa diretiva aprova” (Entrevistado n.º 6)

Assim, ao considerar a abordagem estratégica do campo de ação das e nas EOI, tomámos conhecimento de várias formas de interação social, desde compromissos, alianças e parcerias, a ruturas ou outras formas de conflitos que os atores contribuem para a formação do espaço de interação e de construção da autonomia profissional, no quadro das lógicas de envolvimento, cooperação e partilha de informação.

[Relativamente à Participação em projetos Erasmus +]. “A ideia pode sair do grupo... foi feito assim (na escola do entrevistado) Foi feita uma reunião geral, em que a diretora apresentou já a decisão tomada de desenvolver um projeto, auscultou-se quem estava ou não interessado e aí juntou-se quem estava interessado (...). Em suma, primeiro passo, participado pela comunidade e depois ir filtrando (...) Alguns começaram a participar e por iniciativa saíram, pois tinham projetos pessoais e ou profissionais e que não conseguiam trabalhar no projeto com a disponibilidade que gostariam. Outros não se ajustaram ao modo de trabalho (...) realmente ficamos cinco que estávamos interessados. (Entrevistado n.º 1)

“A equipe atual é muito colaborativa e sentimo-nos apoiados em tudo o que fazemos. Acho que conseguem transmitir de forma clara as informações e

novidades importantes para toda a comunidade escolar. Quando é preciso decidir alguma coisa importante, o Consejo Escolar reúne-se e debatem as questões colocadas. Depois, se for preciso, são levadas à reunião do departamento e ao Claustro (...). As funções estão bem definidas e a comunicação com o resto dos professores flui bem. O conselho diretivo costuma fazer várias reuniões por ano (Claustros) para informar de todas as novidades que vão surgindo ao longo do ano, para a toma de decisões. Em muitos casos, antes de um Claustro, há uma reunião do Consejo escolar que também tem poder de decisão. Por outro lado, existem reuniões de coordenação pedagógicas em que o conselho diretivo informa os chefes de cada departamento das novidades, problemas, ações, etc. e depois os chefes dos departamentos convocam os colegas para transmitir tudo o que foi dito nessa reunião.” (Entrevistado n.º 5)

A dinâmica das relações dos atores no EOI é marcada por uma diversidade de relações heterogêneas, mas que enfatizam uma certa dimensão moral dos atores, no que respeita aos vínculos que os liga nas relações de parceria, no desenvolvimento de projetos de cooperação, mas focam-se igualmente na forma como os atores se organizam na mobilização conjunta para enfrentar situações de prova no que concerne ao envolvimento e a sinergia institucional na integração comunitária do espaço envolvente.

“A colaboração com a EOI de Almendralejo, que e a que partilhamos, é sempre muito intensa, não só por questões de melhora dos recursos que temos, mas também porque há uma boa colaboração desde sempre. Sempre tem havido uma boa sintonia de trabalho e isso muito importante. Pelo facto de o CPR e EOI funcionarem no mesmo edifício, trabalhamos muito em conjunto. Cada vez que fazemos algumas atividades em conjunto, corre muito bem e ficamos sempre com vontade de fazer outras. Estamos sempre a criar, a ‘inventar novas coisas’. Colaboração. E também priorizar os recursos que temos. Por exemplo, temos dois cursos monográficos da escola de línguas. Cursos entre o CPR e a escola de línguas, os professores das escolas de línguas que não tenham o horário completo, nos dão essas horas só para formar os professores. Agora, temos (...) eles têm quatro horas para dar-nos e nos dão essas horas para fazer esses cursos para formar só os professores” (Entrevistado n.º 9)

“Trata-se de uma escola muito dinâmica e é muito recetiva a qualquer proposta vinda de qualquer instituição. Atualmente o nosso departamento colabora com a UNEX, o Instituto Camões, outras escolas da região (...) As relações que a nossa escola mantém com outras entidades costuma ser muito amigável e colaborativa.

Nesta escola são realizadas algumas ações que visam a integração dos habitantes da cidade na Escola. Para referir alguns exemplos, a organização de apresentações culturais abertas a todas as pessoas que, sem terem uma ligação direta com o departamento, possam estar interessadas nos temas abordados, visitas gratuitas pelo centro histórico da cidade e até um clube de leitura com pessoas de língua materna portuguesa que, pelas voltas do destino, se encontram presas na cadeia da cidade (...). Também a escola conta com projetos europeus como o Erasmus +, apesar de que, por enquanto, este departamento ainda não se envolveu em nenhum.” (Entrevistado n.º 5)

“Devem ser fomentadas outras participações. Especialmente entre escolas de idiomas de outras comunidades, devido à diferença de políticas autonómicas e de práticas educativas. Existe já uma jornada nacional, mas acho que deveria haver mais parcerias e projetos.” (Entrevistado n.º 4)

“Na escola onde eu estou, nós organizamos muitas ações dentro das escolas, mas geralmente circunscrevemo-nos ao nosso âmbito, os departamentos. Colaboramos entre os departamentos. Já foram feitas colaborações com o conservatório, e às vezes, em anos anteriores, com o Gabinete de Iniciativas Transfronteiriças. A colaboração acontece geralmente quando pretendemos fazer uma atividade, pomo-nos em contacto com as entidades, que podem ser parceiras, a ver se há possibilidade de desenvolver alguma parceria. Os parceiros são escolhidos de acordo com as atividades e possibilidade de estabelecimento de parcerias. Tem muito a ver, sobretudo, com a partilha de recursos. Se alguma entidade tem algum recurso que seria interessante para nós, pois procuramos desenvolver estratégias de colaboração para que as duas partes saiam a ganhar”. (Entrevistado n.º 7)

“No caso do CPR são colaborações institucionais regulamentadas, com cursos para os professores da EOI ou cursos dados pela EOI para professores da zona em colaboração com o CPR. No caso de outras colaborações, já são pontuais e surgem por diferentes razões, como no âmbito da Iniciativa “Portas Abertas”, com INCLUDES (Assotiation de Includes de Comunidad de Almendralejo), havendo sempre uma festa anual da escola, que visa angariar dinheiro para uma entidade da comunidade, como também Caritas e em que se fez um evento para angariar fundos, ou com alguma exposição que já se fez do Instituto Camões na escola, etc. Também tivemos professores a dar aulas no conservatório, de pronúncia inglesa e alemã, para que cantem bem (...) mas isso sob a égide da Consejería de Educación. Este ano, colaboramos com uma escola secundária para comemorar o dia europeu das línguas (26 de Setembro de 2018) e receberemos alunos para conhecer o funcionamento da EOI e animá-los a estudar línguas, por exemplo, escolas envolvidas nos projetos europeus (...). “Há muitas vantagens como as já referidas, da formação para os professores, seja os nossos, seja os da região, os pontos para

promoção e salário. A dinamização da formação dos professores... Mas também surgem novos projetos, graças ao CPR, que serve de contacto com outras escolas para atividades comuns, como a da escola secundária e o dia do centro já que foi graças ao CPR que nos pusemos em contacto. Também surgem projetos novos como o projeto Erasmus que esta ano está a ser feito em colaboração com um consórcio. Graças ao CPR também se pôs um curso de cultura portuguesa na plataforma de formação online da Junta da Extremadura”. (Entrevistado n.º 1)

Apesar de observarmos um conjunto de atuações conjuntas que nos oferecem uma ideia das controvérsias das ações levadas a cabo no seio das EOI, elas são feitas e refeitas, segundo lógicas de regulação interna e externa que acontecem no espaço de interação das EOI. São nas situações de prova, situações (in)esperadas de parceria e de cumprimento dos acordos com o Programa Erasmus+ e outros coordenados pela Junta da Extremadura para as quais os atores têm que dar resposta, que assistimos à estabilização de compromissos, buscando os professores e a equipa da direção soluções partilhadas ou aceites que minimizam as contradições, as tensões e os conflitos do mundo das oponições que veiculam nas EOI.

“Se houver interesse das duas partes, acontece, claro. É interessante e motivador. Os principais parceiros são outras escolas e outros centros de educação e formação. Às vezes, a universidade. Os professores que desenvolvem projetos com parcerias; com o apoio da direção. É um trabalho que se pode processar online (por dificuldade de agenda) e de forma presencial. São os professores encarregados dos projetos que o dinamizam. As atividades em conjunto podem ser grupos de trabalho, seminários, projetos de inovação, de novas tecnologias (...). Participam todos os professores interessados e os membros da direção que assim o desejem. Comunica-se o projeto em reunião geral de professores e os professores manifestam a sua opinião e interesse em participar.” (Entrevistado n.º 4)

“A participação nessas atividades, a organização tem muito a ver com os professores e depois os alunos participam. Não costuma haver situações de conflito nas parcerias, normalmente fica muito claro o que precisamos, o que podemos oferecer, nunca presenciei uma situação de conflito em parcerias. Nós promovemos sempre a participação dos nossos alunos em todas as atividades, os professores participam na organização e, também, por vezes, na atividade em si. O trabalho em parceria tem sempre vantagens porque conhecemos outras

instituições, damo-nos a conhecer a outras instituições, e às vezes, conseguimos fazer outros projetos (...) às vezes não porque são colaborações pontuais. A escola participa em vários programas que tem a Junta de Extremadura, nomeadamente este ano, MOEVETE, que nos permitiu receber colegas de outras escolas, da Extremadura, para mostrarmos aquilo que estávamos a fazer, contar os diferentes projetos que temos em marcha e alguns dos colegas foram também à outra escola, para ver o que eles estavam a fazer. Sobretudo a procurar desenvolver essa parceria e a informação todos os anos sai uma convocatória para participar destes programas e as escolas inscrevem-se a tempo ou um grupo de professores inscreve-se a tempo para poder participar nos projetos de mobilidade.” (Entrevistado n.º 7)

“Na região Extremenha, os projetos europeus, desde que se tornaram Erasmus +, pois antigamente eram vários projetos, o Comenius, o Sócrates, o Grundvitch, agora havendo só um, o Erasmus +, há uma entidade, que é uma seção da Consejería de Educación, que incentiva a que todos participem e trabalha em colaboração com o SEPIE, que é a agência nacional e eles incentivam que o CPR e as escolas a promovam projetos europeus. SEPIE realiza jornadas nacionais para instrução na administração dos projetos, mas na implementação dos projetos há a subordinação às diretrizes europeias dos projetos, que todos os envolvidos têm que seguir. Os CPR são uma das entidades incentivadas por essa seção da Consejería de Educación a participar nos projetos, até mesmo para que os próprios CPR fomentem as escolas a participar nos projetos europeus. Assim, muita da informação é dada logo pelos CPR, que não só incentivam as escolas à participação como também dão cursos aos professores sobre a candidatura a projetos, por exemplo (...) O CPR de Almendralejo é muito ativo, nesse aspeto. O CPR de Almendralejo foi o primeiro, na região, a estar envolvido num projeto europeu e depois incentivaram a escola e nós (EOI) fomos a primeira escola de línguas a participar num projeto europeu (...) Formação recebida tem a ver com a divulgação por parte dos CPR, incentivado pelo SEPIE (entidade reguladora dos projetos Europeus em Espanha) e pela entidade no interior da Consejería da Educación para os projetos europeus, que dão formação para os professores saibam como se faz um projeto, não apenas em termos de conteúdos teóricos como também vão buscar escolas que já tenham tido projetos para dar exemplos, das suas práticas (o que fizeram, como correu (...), pois quando se desenvolve um projeto europeu, grande parte desse projeto é a divulgação e disseminação, daí ser incentivados a participar em cursos, a dar workshops (...) As escolas que já participaram em projetos europeus, vão dar testemunhos dos seus projetos, no âmbito de cursos que o CPR está a desenvolver sobre projetos europeus. Quem está a frequentar esses cursos são professores, não enquanto membros das escolas, mas individualmente, enquanto profissionais do ensino. A Escola oficial de Idiomas de Almendralejo, foi a primeira da região a desenvolver um projeto

européu na região, como representante do projeto, fui lá falar de como correu e incentivar à participação nos projetos Erasmus+. Assim, implica haver formação para quem participa e para quem ainda não participou” (Entrevistado n.º 1)

A interpretação dos extratos dos entrevistados permitiu-nos identificar e sistematizar um conjunto de mapas de significações, através da observação e interpretação das relações entre os elementos, desocultando as estruturas de relações, assim como o significado dos objetos e sua distribuição. Por outras palavras, desocultámos as diversas dimensões micro e macro (Pérez Rúbio, e Lozano, 2010) das formas de resolução das situações críticas ou problemática que permitem esclarecer o sistema de relações e as identidades coletivas de envolvimento, autonomia e integração, assim como os conflitos e alianças estruturadas no jogo, o equilíbrio e a função das regras (impositivas ou autónomas), isto é, as principais formas de regulação que caracterizam o sistema de ação concreto das EOI que interferem com os mecanismos e as sinergias da cooperação e a eficácia institucional.

Tabela 7 – Síntese dos níveis e dimensões do espaço social das EOI

Níveis	Dimensões
Micro	Envolvimento Integração Vínculos intracomunitários (relações endógenas com grupos no interior da instituição) Autonomia Conexão Vínculos extracomunitários (colaboração e intervenção exógenas com grupos e instituições)
Macro	Envolvimento Sinergia institucional Cooperação institucional e interinstitucional Autonomia Eficácia organizacional (eficiência, capacidade de desenvolver as suas funções)

Fonte: *Corpus* das entrevistas; com tópicos adaptado de Pérez Rúbio, e Lozano (2010)

Tabela 8 - Dimensão interna da organização (Unidade de Análise: organização administrativa e pedagógica)

Unidade	Categoria	Dimensão
Modelo organizacional	Poder	Dimensão 1- Estrutura Formal
		Dimensão 2- Estrutura Informal
	Processos de tomada de decisão	Dimensão 3- Tomada de decisões
		Dimensão 4 - Participação nas decisões
		Dimensão 5- Transmissão das informações
Eficácia Organizacional	Dimensão 6- Processo de circulação de informação	
	Dimensão 7- Clareza nos procedimentos	
Cooperação	Trabalho colaborativo com entidades externas	Dimensão 1 - Ações desenvolvidas
		Dimensão 2 – Entidades parceiras
		Dimensão 3- Mecanismos de colaboração
	Parcerias europeias	Dimensão 4– Apreciação da colaboração

Fonte: Autora⁶; *Corpus* das entrevistas.

Tabela 9 - Dimensão interna da organização (Unidade de análise: Professores)

Unidade	Categoria	Dimensão
Cooperação – Atividades desenvolvidas (no âmbito nacional)	Trabalho colaborativo com entidades externas	Dimensão 1 - Ações desenvolvidas
		Dimensão 2 – Entidades parceiras
		Dimensão 3- Mecanismos de colaboração
		Dimensão 4– Apreciação da colaboração
Cooperação Atividades desenvolvidas (no âmbito internacional)	Parcerias europeias	Dimensão 1 - Ações desenvolvidas
		Dimensão 2 – Entidades parceiras
		Dimensão 3- Mecanismos de colaboração
		Dimensão 4– Apreciação da colaboração

Fonte: Autora⁷; *Corpus* das entrevistas.

⁶ Proposta melhorada com os contributos da apresentação e discussão pública em comunicação (Viegas, 2016; Viegas 2018).

⁷ Ver nota anterior.

Tabela 10 - Dimensão Externa da organização (Macro)

Unidades	Categorias
Integração intracomunitária	Grau de confiança entre vizinhos
Conexão intercomunitária	Grau de identidade comunitária Grau de confiança nas instituições
Sinergia e colaboração comunitária	Grau de cooperação comunitária e interassociativa
Eficácia organizacional	Eficiência institucional pública e privada

Fonte: *Corpus* das entrevistas; adaptado de Pérez Rúbio, e Lozano (2010)

O *corpus* das entrevistas sobre os aspetos globais das EOI relevam um conjunto de questões em torno de temáticas gerais e categorias de análise, que podem ser interpretadas como as dinâmicas dum modelo organizacional, onde o poder, os processos de tomada de decisão e a eficácia organizacional não são tão lineares como se parece à primeira vista. No plano mais macro, identificámos as lógicas que subjazem nos fenómenos de cooperação nacional e internacional, em que, embora a integração intracomunitária das EOI está relacionada como o grau de confiança entre vizinhos e, a conexão intercomunitária relacionada com os graus de identidade comunitária e de confiança nas instituições, verificamos que as ações e as escolhas de parcerias não dependem apenas das “vontades” inernas das EOI, mas sim das relações de força da entidade reguladora, isto é, da Junta da Extremadura.

Essas dimensões de análise ilustram uma certa narrativa sobre a realidade das EOI que nos transmitem a forma de mobilização dos recursos dos atores na construção da eficácia organizacional, em função de uma certa “hierarquia de propósitos” que não se distancia do mundo das opiniões, e sobretudo das representações adquiridas através das vivências e experiências pessoais.

Para complementar a perceção da dinâmica das relações dos atores no contexto das EOI, recorreremos ainda a procedimentos no âmbito da lexicologia, operacionalizando

metodologias lexicométricas (Lebart & Salem, 1994; Reinert, 1983, 1990, 1993; Carmargo & Justo, 2013, 2018), as quais permitiram através de esquemas interpretativos dos resultados, desocultar e complementar a interpretação das estruturas dos sistemas de sentido (Hiernaux, 1997, 2009) relacionadas com as contradições, tensões e conflitos que acontecem no espaço social e no mundo das relações heterogêneas que suportam as convenções e os acordos.

As estratégias lexicométricas aplicadas na leitura dos aspetos globais das EOI permitiram a reconstrução da lógica da matriz (do conceito ou sistema associado) e explorar momentos lexical e semântico-conceptual das mensagens nos *corpus*, *subcorpus*, textos e segmentos de textos das lógicas, tensões e controvérsias da regulação organizacional. De facto, após a recolha de informação procedeu-se ao tratamento, como já referido anteriormente, tendo as entrevistas sido sujeitas a uma análise de corpus textual, com tratamento através do *software Iramuteq*. Foi feita primeiramente uma análise lexicográfica básica, em que se procedeu ao cálculo da frequência das palavras, a qual permite identificar as unidades de texto, a quantidade de palavras, frequência média e *Hapax* (palavras com frequência um) e pesquisa o vocabulário e reduz as palavras com base nas suas raízes ou formas reduzidas, além de criar do dicionário de formas reduzidas, identificando formas ativas e suplementares.

Tabela 11 - Síntese das informações do *corpus* sujeito ao tratamento lexicográfico

Corpus: 1
Número de textos: 7
Número de segmentos de texto: 291
Número de formas: 1874
Número de Ocorrências: 10421
Número de lemas: 1224
Número de formas ativas: 1078
Número de formas suplementares: 133
Número de formas ativas com a frequência ≥ 3 : 3,398
Média das formas por segmento: 35.810997
Número de clusters: 6
230 segmentos classificados em 291 (79.04%)

Fonte: output Iramuteq

Foi também realizada a Classificação Hierárquica Descendente, através do método Reinet. Com este método, é possível estabelecer uma relação entre contexto linguístico e representação coletiva, pelo que se recorreu à CHD para identificação dos agrupamentos lexicais significativos. Através da decomposição da inércia, as formas lexicais a classificar foram representadas como pontos dum espaço de n dimensões, definidos pelo número de textos (UCI), detendo cada forma um peso correspondente à sua frequência no corpus e uma distância entre formas, de acordo com a medida de qui-quadrado e sua significância. Este dicionário, através da utilização do teste de qui-quadrado, torna possível a análise de palavras com valor superior a 3,4 e p -value menor que 0,05 as quais foram as admitidas.

Com base no *corpus* de texto utilizado, os segmentos de textos incluídos em cada classe surgiram das palavras estatisticamente significativas, sendo as classes formadas de acordo com a relação entre as UCI (Unidades de Contexto Inicial) processadas e que apresentam palavras homogêneas. Recorrendo à opção simples sobre segmentos de texto, uma análise *standart*, em que se correlacionam segmentos de texto e vocabulários traduzidos num esquema hierárquico de classes, foram encontrados segmentos de textos que apresentam vocabulário semelhante entre si, distinguindo-se dos segmentos de texto de outras classes.

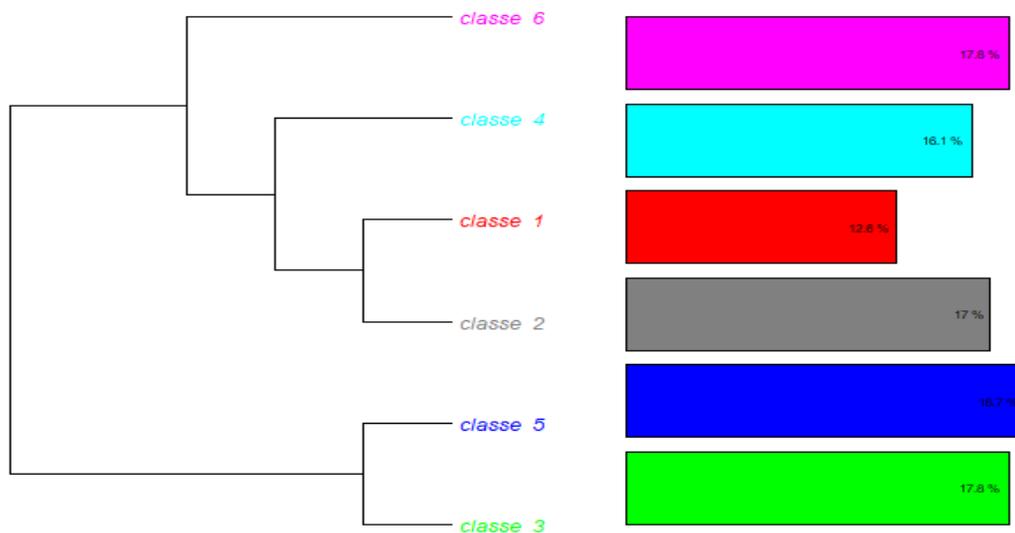
Em seguida, para identificar os vocábulos mais pertinentes, a sua centralidade e as coocorrências, tendo sido realizada a extração da nuvem de palavras e de similitude (coocorrências) das formas ativas e os mapas conceptuais resultantes da CHD, atendendo às projeções das similaridades (medida de qui-quadrado) dos agrupamentos (projeções dos grupos lexicais representados por diferentes cores.

O *corpus* foi inicialmente dividido em dois *subcorpus*, no primeiro obteve-se a classe 6, com 17,8%, e este mesmo *subcorpus* foi dividido em duas classes, a classe 4, com 16,1 % e outro *subcorpus* surgiu, constituído pela classe 1, com 12,6% e pela classe 2, com 17%. No outro *subcorpus*, surgiu a classe 5, com 16,7% e a classe 3, com 17,8% (Fig. 1).

Através do dendograma (Fig. 2) podemos observar as palavras que obtiveram maior percentagem relativamente à frequência média entre si e diferente entre elas. Pela observação das palavras em destaque, assim como o seu enquadramento nos segmentos de textos, podemos constatar que do primeiro *subcorpus*, ambos incidentes sobre a

tipologia do modelo organizacional, formados pelas classes 3 (cor verde), que podemos designar de “regulação das práticas”, uma regulação mista, já que abrange regulação externa e interna e classe 5 (cor azul), “processos de tomada de decisão”, ambas apontam, numa dimensão interna, o primado da estrutura formal no poder de decisão, a par de outro fator preponderante na tomada de decisão neste modelo de organização, a decisão participada e o seu resultado na praxis docente.

Fig 1 - EOI – Aspetos Globais: Dendograma das classes

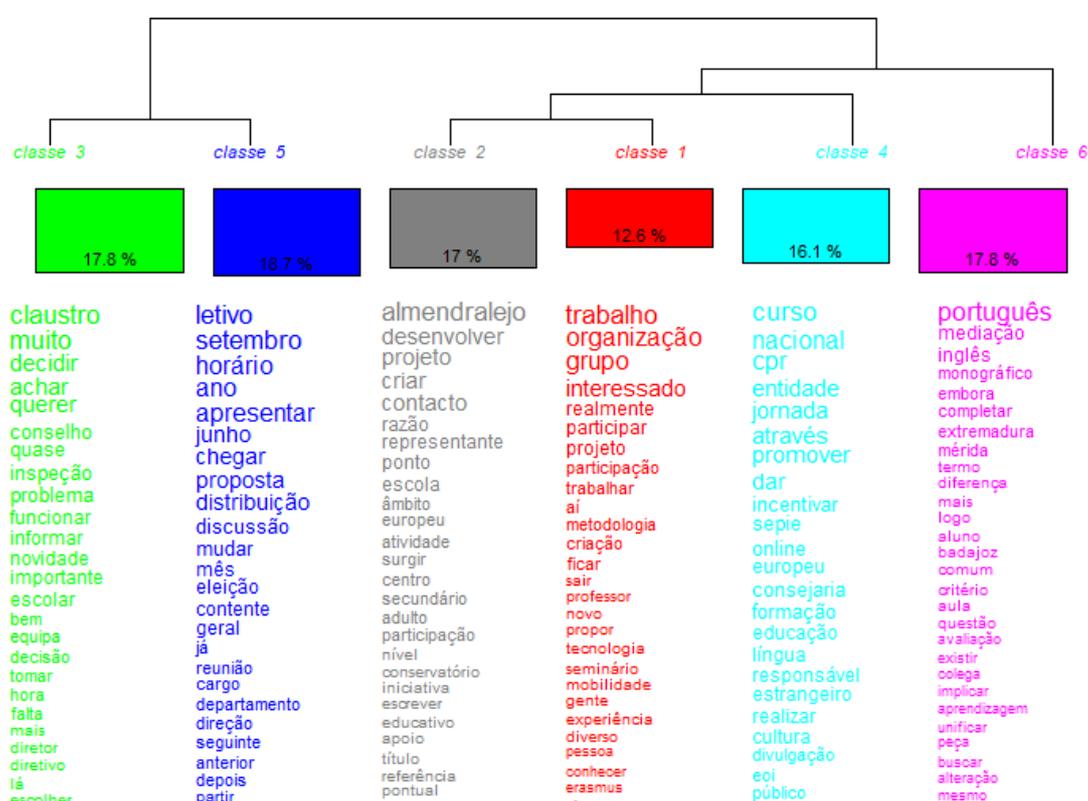


Fonte: output Iramuteq

Parafrazeando Bernoux (s.d.), parece-nos que os docentes “*nunca aceitam ser tratados como meios ao serviço de fins que os organizadores fixam para a organização. Cada um tem os seus objetivos, os seus fins próprios*” (Bernoux, s.d., p. 127 cf. Vilaverde e Silva, 2007). Os léxicos presentes em cada agrupamento de classes sugerem que os docentes possuem os seus objetivos na EOI, porém tal facto não quer dizer, contudo, que eles se oponham necessariamente aos objectivos da organização. Assim, apesar de cada grupo poder perseguir “*os seus próprios objetivos e a organização vive com esta multiplicidade mais ou menos antagónica*” (Bernoux, s.d., p. 128 cf. Vilaverde e Silva, 2007). De facto, verificamos que existe uma certa liberdade relativa dos docentes na construção do

processo participativo nas tomadas de decisão, facto que parece ilustrar que nas EOI, “qualquer ator guarda uma possibilidade de actuação autónoma, que utiliza sempre mais ou menos (pelo que), não se pode compreender o funcionamento real de uma organização sem ter em conta esta realidade - relativa mas real – da liberdade do ator” (Bernoux, s.d., p. 129).

Fig 2 - EOI – Aspetos Globais: Dendograma com a percentagem de UCE em cada classe e palavras com maior qui quadrado



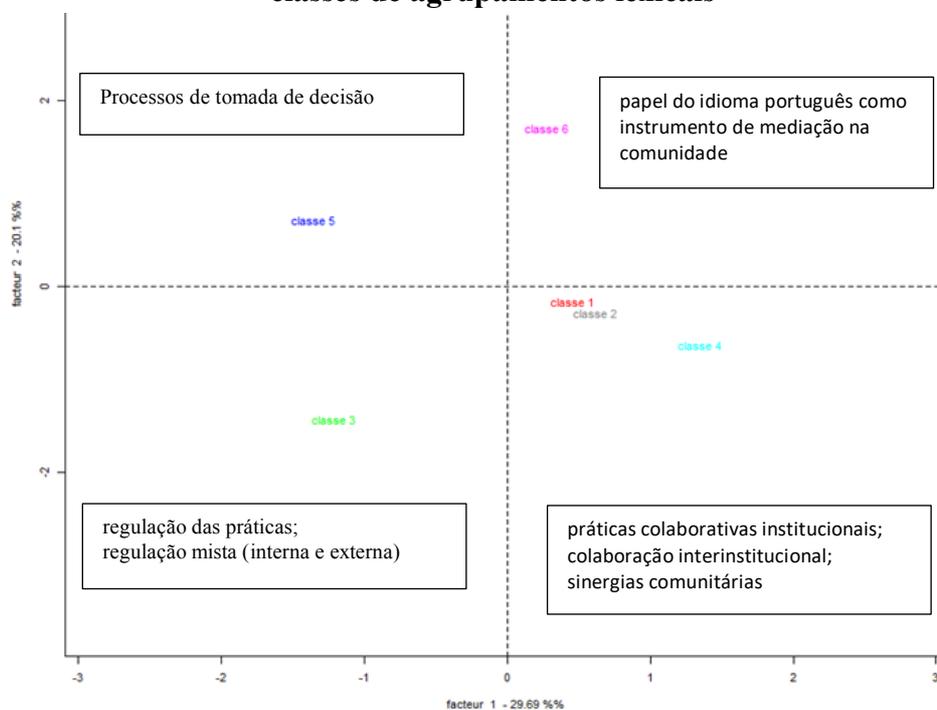
Fonte: output Iramuteq

Embora possamos encontrar uma certa autonomia relativa dos atores (docentes) no seio da EOI, parafraseando Friedberg, Crozier e Bernoux, o poder e a incerteza estão sempre presentes e funcionam enquanto meios de regulação da liberdade do actor, isto porque as EOI, tal como “qualquer organização está sujeita a múltiplas incertezas (...) qualquer incerteza deve ser olhada como um elemento que será integrado pelos atores nas

estratégias da organização (pelo que a EOI como organização) não é apenas constituída por equilíbrios e harmonia, mas também por conflitos de poder” (Bernoux, s.d., p. 145-153).

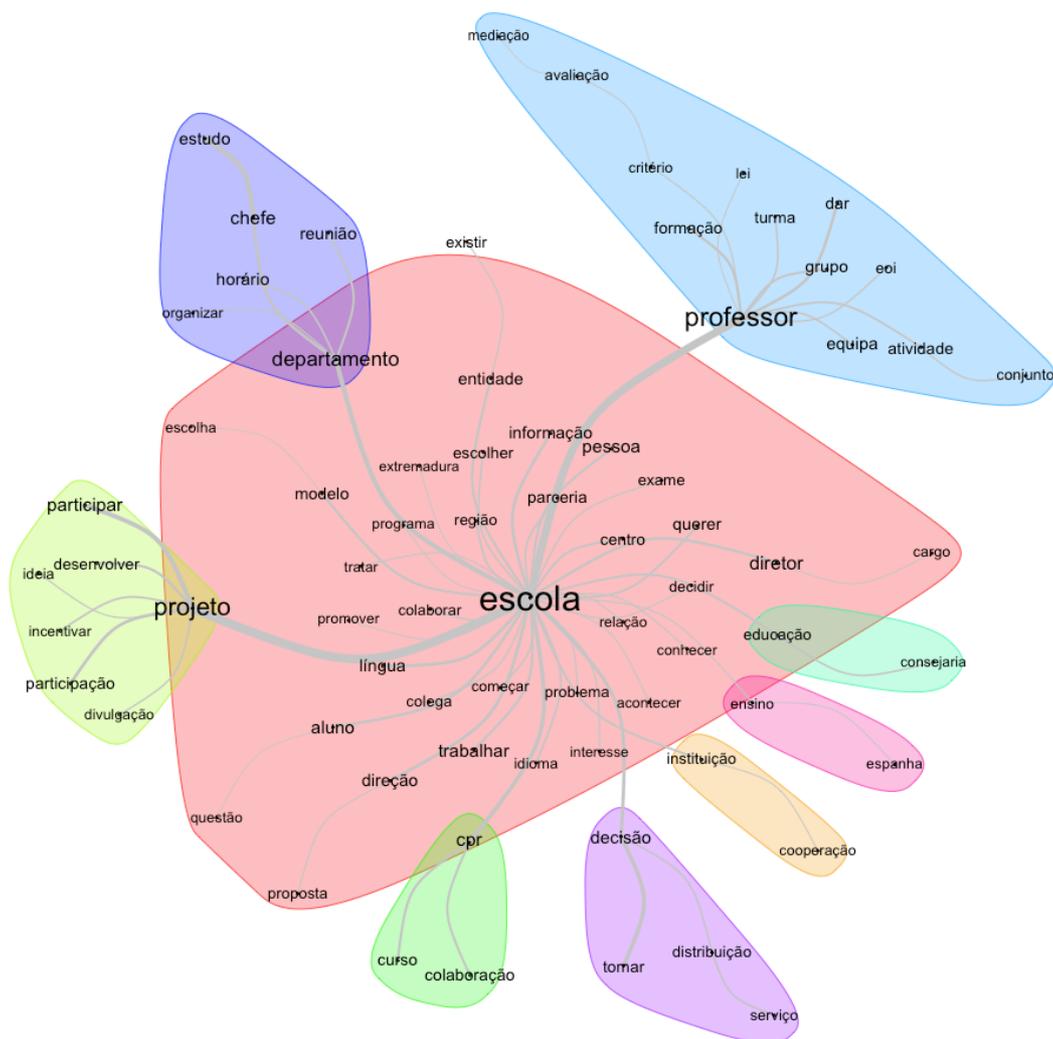
Realizou-se ainda a análise de especificidades e Análise Fatorial de Correspondência (AFC), utilizando como variável destacada o indivíduo (Reinert, 1983, 1990, 1993). Aqui a análise incidu nos dados resultantes da retenção dos dois primeiros eixos (F1 e F2), atendendo às as contribuições, as correlações, a massa e as percentagens de inércia explicada de cada eixo. Como podemos verificar na observação da fig 3, a representação fatorial, constatamos que as classes 1 (cor vermelha), 2 (cor cinzenta), e 4 (cor azul clara) aparecem interligadas, o que evidencia outra vertente, numa dimensão externa, reforça-se práticas colaborativas institucionais e a colaboração interinstitucional e as sinergias comunitárias, destacando-se a classe 6 (cor rosa), “o papel do idioma português como instrumento de mediação na comunidade” transfronteiriça.

Fig. 3 - Representação fatorial EOI – Aspectos Globais: Projeção dos centróides das classes de agrupamentos lexicais



Fonte: output Iramuteq

Fig 7 - EOI – Aspectos Globais: Gráfico da análise de similitude 2



Fonte: Output Iramuteq

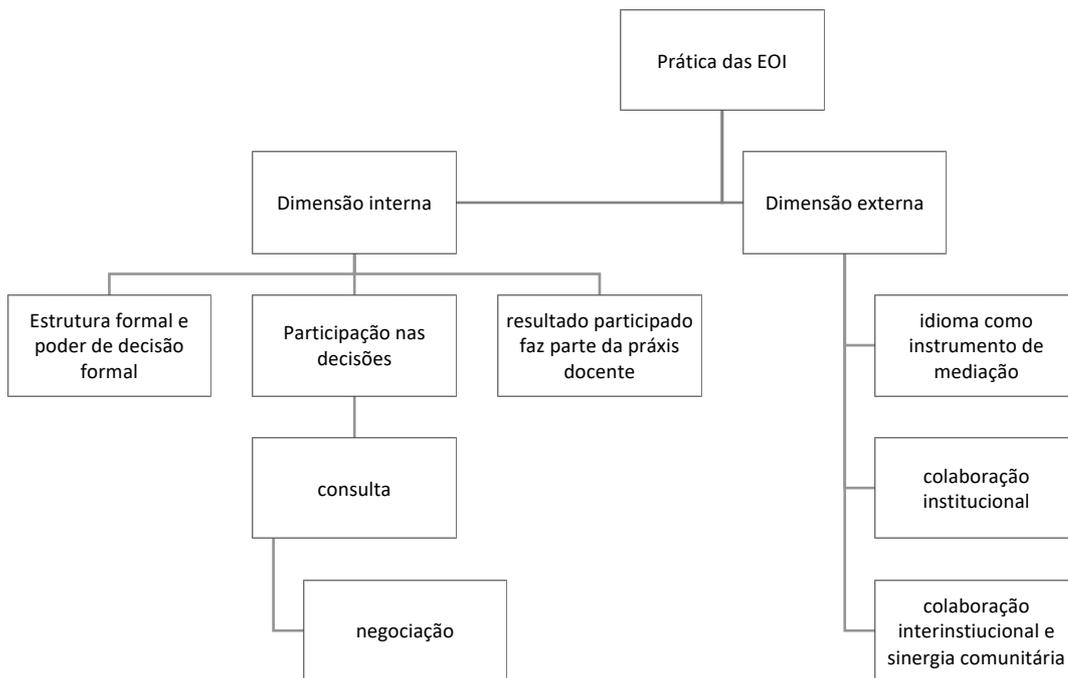
Ainda em relação à análise das coocorrências, temos ainda que ter em conta, aquilo que Reinert designa de associação de “palavras plenas”, pois constituem um elemento chave já que ao serem referenciadas com muito regularidade demonstram profundidade, apresentando um conjunto de palavras que traduzem as características dos próprios contextos dos discursos e dos próprios sujeitos que discursam. Assim, não se descarta o enquadramento do discurso nem as diferentes formas e elementos que servem de contextualização às palavras ditas. Através de vocabulários específicos, surgem classes

de palavras que demonstram diferentes discursos acerca de cada assunto, permitindo desocultar formas distintas de pensar esse assunto.

Naturalmente que a representação esquemática supra dos agrupamentos lexicais “*não pode, claro, garantir a exaustividade que é impossível de atingir. Muito menos tem critérios formais e infalíveis a fornecer para garantir a pertinência do corte do campo operado ou da escolha dos pontos-chave sobre os quais, por não poder ser exaustivo, se decidiu basear a análise do campo em questão (...). Finalmente, este procedimento também não fornece respostas simples para a espinhosa questão de saber quando se sabe o suficiente e se pode por consequência parar as iterações e sobretudo a recolha de dados*” (Friedberg, 1995, p. 318). Por isso, sem pretendermos dar um carácter de exclusividade analítica aos procedimentos lexicométricos, o que é certo é que colocámos em evidência certos discursos sobre os interesses, os jogos de poder dos atores e as formas de regulação mista que ocorrem nas EOI.

Em suma, os diferentes indicadores elencados para análise, foram sendo identificados paulatinamente, tendo terminado quando surgiu uma saturação da informação, sendo referidos de diversas formas, fazendo emergir assim modelos, isto é, tipos comuns a variadas manifestações, construindo-se assim grelhas de leitura do real. O *software* aponta assim vocábulos distintos que articulados com a análise de conteúdo clássica, se traduzem em “isotopias pertinentes”, como lhes chamam os autores Hiernaux (1997), unidades de sentido articuladas. Identificámos uma dimensão interna e uma externa. A interna está relacionada com as lógicas de participação, consulta e negociação, protagonizadas pelos docentes, que se manifestam nas margens do poder formal da EOI. A dimensão externa agrega as associações de sentido que valora o idioma como instrumento de mediação da EOI nos contextos de cooperação institucional e de desenvolvimento territorial transfronteiriço.

Esquema 3 - A ação das EOI e Isotopia pertinente



Fonte: autoria própria

5.2 - A prática das EOI na Dimensão interna

Face aquilo que ouvimos dos atores, cabe-nos neste momento apontar o caminho que para começar nos irá descrever a ação organizada das EOI na sua práxis, descrevendo da melhor maneira a ação em situação concreta, o que possibilitará a identificação das disposições que nela se manifestam, na sua pluralidade.

5.2.1. - Estrutura organizacional formal e poder de decisão

5.2.1.1. – Estrutura organizacional formal

Neste capítulo pretende-se realizar uma abordagem ativa dos jogos de atores, analisando interações e jogos entre atores, desocultando a produção e reprodução de regras que orientam a sua ação, enquadrando-a no contexto do sistema da organização e da sua relação com as entidades externas. Articulado os elementos descritivos e morfológicos da organização com o carácter sistémico e macrossocial das formas de regulação, no campo institucional, pretende-se desocultar as formas que permitem uma coerência entre a regulação externa e interna.

A propósito da compatibilização teórica, Crozier (Amblard et al, 1996), referindo-se ao estudo no terreno, considera importante que não se oculte os propósitos dos atores, para encontrar termos de análise, as lógicas de funcionamento de um sistema, há que “escutar a organização”, atender escrupulosamente ao que é dito, ao seu sentido para depois proceder à sua reconstituição final, atendendo à diversidade das singularidades do sistema estudado. Se do ponto de vista metodológico, há que ter em conta a conversação central dos atores, do ponto de vista epistemológico, o estatuto do discurso dos atores, é fundamental.

O ator pode ser abordado nas diferentes dimensões, enquanto agente estratégico, a nível da sua construção identitária, na sua pertença grupal, mas também como sujeito socio-histórico enquanto membro de uma organização. Como sujeito socio-histórico ganha através do percurso profissional individual e experiência de trabalho, a construção das

aprendizagens resultantes dos elementos de estruturação de maneiras de ser, de fazer, de analisar, investir nas situações de trabalho. Isto permite ao ator esquemas de apreensão dos objetos, das relações, até do seu papel de ator, criando assim um dispositivo de apreensão do real. Isto pode ir ao encontro da ideia defendida por Sainsalieu (Amblard et al, 1996), da construção de leitura em termos identitários, enfatizando identidade profissional, como uma das várias componentes na construção do seu comportamento.

Quando começamos por dar um enfoque no aspeto micro, podemos desde logo começar por referir que a praxis das EOI é aqui entendida enquanto objeto atuante, pois essas práticas alteram o curso da ação, tal como é entendido na conceção de Latour, citado por Resende & Dionísio (2005).

Com vista ao reconhecimento dos atores em ação no contexto, há que interrogar o real, dirigindo o nosso olhar sobre as dinâmicas de ação estabelecidas no seu interior, no desenho das parcerias e tipologia de atores envolvidos, assim como observar as práticas resultantes das interações entre esses atores, individuais e coletivos, cuja ação social se reproduz além dessas mesmas práticas.

Porém, conhecer todas essas dinâmicas, passa, em primeiro lugar, por um conhecimento prévio da própria organização que se constitui aqui como instrumento interventivo no território, pelo que desde já há que mostrar as *Escuelas Oficiales de Idiomas* da Extremadura como organizações.

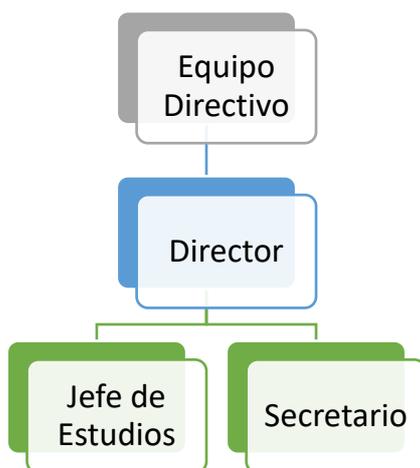
Começando por referir que a estrutura organizacional, quer no domínio de gestão administrativa quer pedagógica, é nas EOI na Extremadura, tal como as demais de toda a Espanha, definida pela legislação regional. Atendendo a dois pressupostos base, a divisão de trabalho em várias tarefas e a coordenação dessa diversidade de tarefas, seguindo a perspetiva de análise defendida por Henry Mintzberg (1995), será assim descrita, pois como defende o autor, é fruto da forma desta articulação que a organização ganha padrões de *design* próprios, articulados com a especificidade do contexto onde interage, fazendo assim nascer as estruturas organizacionais (Mintzberg, 1995).

Quando nos reportamos ao desenho da estrutura formal, produto de uma determinação legal, as EOI possuem uma estrutura gerida por um órgão colegial, *Consejo Escolar*

(Conselho Escolar), que é formado pelo órgão de gestão administrativa e pedagógica, *Equipo Directivo*, em conjunto com representantes de professores de cada departamento, os quais representam mais de um terço dos membros, representantes dos funcionários e dos alunos e também do poder local e, caso existam alunos menores, poderá incluir representante dos pais.

O órgão de gestão administrativa e pedagógica, *Equipo Directivo*, é formado por docentes que eleitos para o desempenho de uma função neste órgão, têm por isso redução da carga letiva. À cabeça, este órgão tem um diretor, *Director*, que é responsável por todas as formas de gestão, o *Secretario*, a quem as tarefas administrativas cabem e *Jefe de Estudios* (Chefe de Estudos), que executa a gestão pedagógica.

Esquema 4- Equipa Diretiva das EOI (órgão de gestão)



Fonte: Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo

Relativamente a este último órgão, o diploma legal que lhe dá enquadramento concede-lhe autonomia pedagógica, de organização e gestão, de modo a conceber, executar e aplicar um projeto educativo, mobilizando para isso recursos materiais, humanos e financeiros (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, art.º 120).

Esquema 5 - Estrutura Pedagógica das EOI



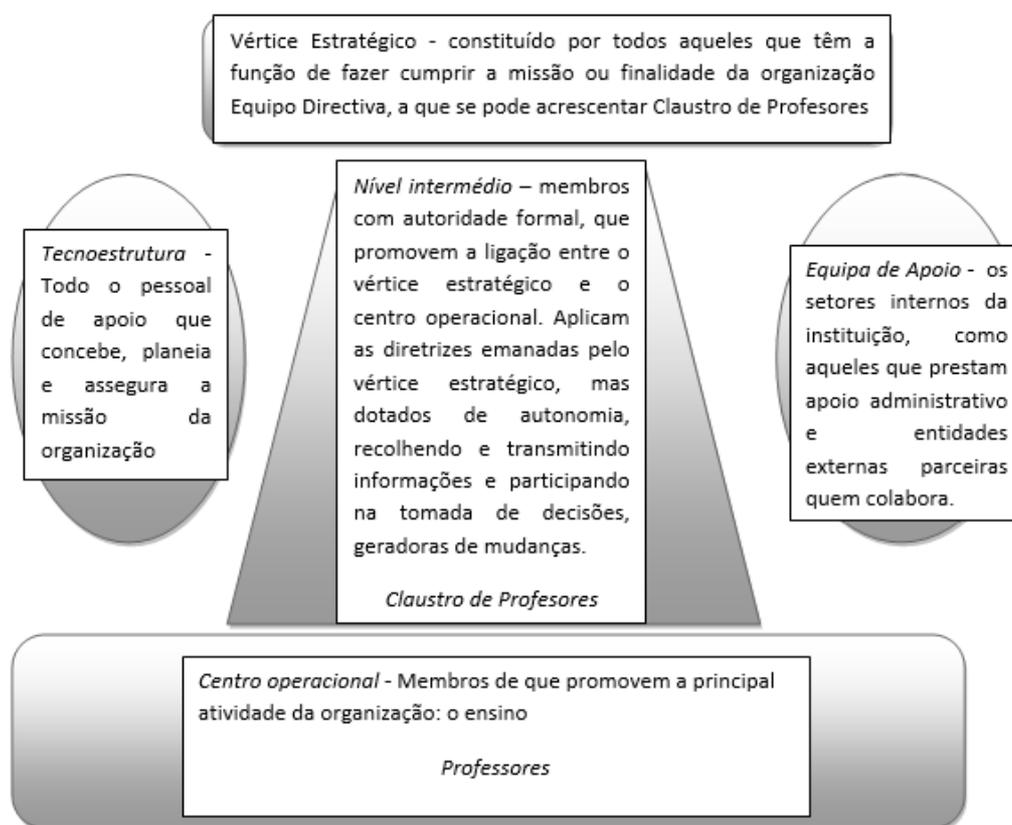
Fonte: Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo

As EOI são assim estruturas adaptativas, dado o trabalho comprometido que desenvolvem, com um modelo de aprendizagem e intervenção no território, por um lado um espaço de liberdade de procedimentos, por outro com uma estrutura organizacional definida externamente por regulação. Na linha de abordagem defendida por Mintzberg, entendemos a estrutura organizacional aqui apresentada enquanto fator de impulsionamento do sucesso na concretização da finalidade e objetivos destas organizações, assim como da sua integração no contexto, quando assente numa lógica de valorização das competências profissionais (Mintzberg, 1995).

Essas competências são provenientes desde logo do domínio do idioma, dado que todos os membros são inicialmente docentes da escola, logo detentores de um recurso que lhes concede poder para ação. Por seu turno, o acesso a funções de gestão administrativa e pedagógica, torna esse poder proveniente do capital linguístico, extensível ao desenvolvimento de estratégias de ação, que passam desde a mobilização de recursos à criação e consolidação de teias de interações com atores individuais e coletivos que operam no contexto, em prol da instrumentalização do ensino de idiomas como instrumento de desenvolvimento no espaço transfronteiriço.

Assim, apresentamos em seguida a representação esquemática, recorrendo ao quadro conceptual de Henry Mintzberg, relativamente aos elementos chave que o autor identifica na estrutura organizacional para o seu funcionamento, o *vértice estratégico* (onde acontece gestão de topo), o designado *centro operacional* (gestão intermédia ou operadores num nível intermediário), ladeado à esquerda pela *tecnoestrutura*, ou analistas de tecnoestrutura e à direita pela *equipa de apoio*.

Esquema 6 - Esquema Formal das EOI



Fonte: Adaptado de Mintzberg, 1995

5.2.1.2.- Poder de decisão

Ao falar do poder no modelo de análise da Escola Oficial de Idiomas, temos que começar por referir que, no que respeita aos órgãos de gestão, a sua constituição acontece através de um processo eletivo-colegial, regulado externamente pela legislação.

Mas, há que ter presente, desde já, que a regulação da ação privilegia uma ação estratégica e autónoma dos atores, não se esgotando ou limitando na determinação legal-institucional. Pelo contrário, as lógicas que guiam a ação desses atores, que lhes determinam as estratégias, são igualmente elementos chave na regulação que tem lugar no interior dos seus sistemas de ação. São elas que ao serem alvo de diversas formas de apropriação, lhes conferem legitimidade e concorrem para a estruturação desse sistema.

No que respeita à constituição dos órgãos diretivos, sugere uma decisão participada, fruto de interesses, negociação e compromissos, sentido que podemos retirar dos excertos das entrevistas:

“escolha entre dos membros dos órgãos dirigentes pode ser por proposta (alguém se Auto propõe) ou, no caso de não haver voluntários, a administração escolhe o funcionário efetivo mais antigo e que responda a uma série de critérios. Depois, a pessoa escolhe a sua equipa. (...) a periodicidade pode ser indefinida, se não houver problemas ou opiniões em contrário. (...) Para renovar a equipa, existe consulta do restante corpo docente (...) (Entrevistado n.º 4)

“Para ser diretor tem que apresentar uma proposta e se houver mais do que uma é votada pelos professores, mas digamos que o critério mais importante é a antiguidade. Por exemplo, se uma pessoa como é o caso da nossa diretora, que tem tantos anos no cargo, se outra pessoa apresentasse uma proposta, não iria para a frente porque prevalece o critério da antiguidade e ninguém tem tantos anos como ela no cargo.” (Entrevistado n.º 5)

“A nível de informação, há transparência total. O diretor é incansável nesse aspeto.” (Entrevistado n.º 4)

“Como não há muitos candidatos para ocupar cargos de direção, as pessoas que vão ocupar estes cargos, costumam ser propostas pela direção ou até pela Secretaria de Educação” (Entrevistado 5)

Associando a este aspeto está sem dúvida a diversidade de legitimidade, de acesso e reprodução do poder. Também diferentes fontes, a que podem corresponder diferentes domínios de regulação ou a diferentes objetos dentro do mesmo domínio se encontram presentes nestas organizações.

Com vista ao reconhecimento deste aspeto, foi realizada a análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), tal como já se referiu anteriormente (Capítulo 4, subcapítulo 4.3), sendo apresentadas aqui o vocábulo **poder** e palavras associadas que surgem como destaque, como **pode** ou **podem**. Através dos outputs da análise fatorial de concordância, constatamos a importância da regulação formal a que se recorre em situações de conflito, funcionando como mediadora formal, mas que na generalidade das situações que implicam decisão ou mediação, essa acontece instrumentalizada por práticas de negociação, de conciliação de interesses e vontades, institucionais ou individuais e que se estende ao trabalho colaborativo interno, ao trabalho com entidades parceiras ou até aos interesses dos próprios alunos. Este aspeto é deveras pertinente, ao apontar-nos para o fluir do poder informal, através de vários canais, reproduzidos e legitimados no interior das organizações.

“alunos que dominam vários idiomas **podem** se preparar para exames porque conhecem a tipologia de questões os aspetos mais valorizados e os critérios de avaliação comuns aos diversos idiomas e que todos buscam atingir uma quantificação”

“no caso de não haver voluntários a administração escolhe o funcionário efetivo mais antigo e que responda a uma série de critérios depois a pessoa escolhe a sua equipa a periodicidade **pode** ser indefinida se não houver problemas ou opiniões em contrário”

”**pode** ser alterada a forma de trabalhar dependendo do diretor ou do assessor responsável pelas línguas no CPR”

“a principal motivação da parceria passa por um pouco de tudo desde realizar objetivos, partilha de competências, acesso à informação, partilha de recursos, é um trabalho que se **pode** processar online por dificuldade de agenda e de forma presencial”

“o trabalho em parceria tem gerado vantagens em especial a nível de atualização docente e criação de materiais **podem** resultar daí novos projetos a composição

das parcerias tem se alterado às vezes sim por falta de disponibilidade das pessoas envolvidas”

”a ideia **pode** sair do grupo de trabalho cabe ao coordenador regulamentar o cumprimento dos prazos e orientar os trabalhos a ideia **pode** sair do grupo”

“nessa altura **podemos** ter uma visão geral dos grupos que vão continuar numa faixa horária determinada ou se pelo contrário vai haver alterações por aumento de grupos ou diminuição todo o departamento participa na discussão ou decisão”

Num modelo organizacional das EOI, quando observamos os processos de tomada de decisão, nomeadamente em termos de atribuição de cargos e tarefas, podemos constatar que formalmente esse processo é regulado pela legislação, a qual determina antiguidade como critério de prioridade. Porém, em termos concretos, os processos que imperam são a negociação, transversal a todas as escolas, embora a autonomia para essa negociação varie em grau segundo as escolas, suas lógicas de ação de quem as dirige e dos intervenientes nessa negociação. Em comum, existe na lógica da distribuição de serviço e cargos a tentativa de envolver os vários professores, tentar articular os seus interesses com as prioridades da escola, sendo este um aspeto salientado pelos vários entrevistados, independentemente da escola e de ocupar ou não cargos diretivos.

Outra prática prende-se com a auscultação dos cargos de gestão intermédia, o que traduz uma democraticidade na tomada de decisões. Esta prática é reforçada, quando no âmbito da análise lexicométrica, os *outputs* de concordância reforçam a importância que a organização em departamentos possui. É ao nível do departamento que muitas das decisões são tomadas, que os membros são auscultados, assim como circulam as informações.

“geralmente é o chefe de **departamento** ou a direção quem transmite essa informação” ... “na nossa escola a distribuição do serviço docente é feita um pouco entre todos numa reunião de **departamento** no final do ano letivo no mês de junho depois dos exames”

“mais do que partilhar recursos é partilha de experiências daí a ideia de participar no projeto seja conhecer novas realidades escolares e novas formas de trabalhar

cada professor trabalha nos seus moldes a nível de **departamento** fazem-se partilhas, mas pouco mais que isso”

“aos procedimentos de tomada de decisão a minha escola é anárquica cada professor cada **departamento** faz o que quer e acho que funciona bem assim com essa liberdade que nós temos”

Quando observamos a dimensão normativa, no que respeita ao modelo organizacional, podemos constatar que a externalidade da legislação, que definiu a estrutura organizacional, foi interiorizada no contexto organizacional, de tal forma que nas dinâmicas de ação sobressai a gestão pedagógica ao nível departamental. É este órgão de poder intermédio, o departamento, que é referenciado pela generalidade dos entrevistados como espaço de partilha de decisões, de negociação, muito marcado nas dinâmicas organizacionais e claramente associada às tomadas de decisão. Mas é também aqui que mais surgem as situações controversas, em que é necessário assumir compromissos, frutos de interesses e lógicas de ação diversas.

Para uma primeira abordagem, incidente numa microdimensão, que pretende descrever o sistema organizacional, optou-se por calcular a concordância em termos de elementos considerados como catalisadores de processos de mudança na organização assim como das interações ou processos de relação que permitem observar a racionalidade política dos atores no contexto organizacional. Esses elementos foram selecionados a partir dos vocábulos aglutinadores como **colaboração** (23 ocorrências) e **colaborar** (11 ocorrências), **cargo** (12 ocorrências), **equipa** (29 ocorrências), **poder** (4 ocorrências), **decisão** (27 ocorrências) e **decidir** (11 ocorrências), **departamento** (51 ocorrências), **informação** (25 ocorrências), **parcerias** (24 ocorrências) e **parceiro** (9 ocorrências), **organização** (6 ocorrências) e **participação** (20 ocorrências) (ver Tabela 1 Anexo 6).

Surgem concordâncias em termos de processos de interação frutos de uma regulação mista, que podemos salientar, nomeadamente no que respeita aos processos de tomada de decisões, ao refletirem a interiorização da legislação que dá corpo legal às decisões aliada a práticas de negociação, alianças ou compromissos mais ou menos explícitos consoante a escola.

“os **departamentos** fazem uma proposta de horários à equipa docente e a chefe de estudos modifica ou adapta segundo os espaços salas disponíveis”

“com esses horários definitivos os professores em reunião de **departamento** escolhem os grupos por ordem segundo marca a lei correspondente de maior a menor antiguidade no centro e na especialidade”

“essa distribuição é feita no mês de setembro e quem participa na discussão ou decisão são todos os professores do **departamento**”

“em geral nas escolas por onde passei isso é negociado entre os professores do **departamento** caso não seja possível é o coordenador pedagógico”

“geralmente e em quase todas as escolas tenta se trabalhar por negociação no próprio **departamento** e ninguém decide por ninguém se há problemas entra a legislação na grande maioria das escolas existe uma componente de negociação”

“a minha escola não somos muito é grande e cada um faz o que quer e funciona mais dividida em **departamentos** até há pouco tempo os **departamentos** uns com os outros não tinham muita relação”

“depois por antiguidade na escola essa distribuição é feita no início do ano letivo em setembro e quem participa na discussão ou decisão são os membros do **departamento** e se não houver consenso a direção”

“a nossa chefe de **departamento** tem em conta se for possível os desejos de cada professor, mas só se for possível se for possível então ela também transmite à chefe de estudos o que os professores preferem e tendo em conta isso organiza se o horário”

“isto também não depende do **departamento**, mas dos professores o **departamento** pode propor aos professores a participação nalgum tipo de programa europeu ou de outro tipo por exemplo imersão linguística, mas são os professores que escolhem”

“relativamente à distribuição do serviço docente este trabalho compete ao coordenador pedagógico designado de jefe de estudios com o apoio dos chefes de **departamento** de cada língua”

“no processo dessa distribuição se faz um estudo inicial para termos uma ideia da oferta e a procura e a partir daí o **departamento** planeia o número de grupos e as horas assim como as preferências de cada professor”

“todo o **departamento** participa na discussão ou decisão”

“os chefes dos **departamentos** convocam os colegas para transmitir tudo o que foi dito nessa reunião, relativamente à disponibilização de informação na escola em geral não tenho razão de queixa”

“quando é preciso decidir alguma coisa importante o consejo escolar reúne-se e debatem as questões colocadas depois se for preciso são levadas à reunião do **departamento** e ao claustro”

Este processo traduz a importância que a dimensão grupal tem, partilhando da perspectiva de AMBLAR et al, que recorrem à explicação de Enriquez, quando utiliza a conceção de que o grupo tem vida própria, uma autonomia de funcionamento, um comportamento de grupo que resulta numa lógica específica, na qual o ator racional, individual ou coletivo, não tem grande escolha (Amblard et al, 1996). O grupo, em cuja comunidade se forma uma identidade, desenvolve atitudes mais ou menos diferenciadas, mas reintegra sempre uma lógica de ação na situação. Essa lógica reflete logo à partida a constituição de equipas de trabalho assentes em processos de interação, onde imperam o reconhecimento da competência entre pares,

“A equipa diretiva não é nomeada, é autoproposta uma equipa, apresentada pelo diretor, que encabeça a constituição da equipa, escolhe e constitui uma equipa com a qual pretende trabalhar e apresenta a proposta da equipa com quem quer trabalhar. A minha diretora, que é excelente, está lá desde 92 e ninguém quer o cargo, porque ela é muito boa (...)“ (Entrevistado nº 1)

“relação entre professores sim há relação nós damos todos muito bem agora outro tipo de relação a nível da escola de instituição com relação entre os **departamentos** não”

“está a ser debatido entre professores de português, mas como é inovador este ano fomenta até a partilha pedagógica com colegas de outros **departamentos**”

“nos conselhos escolares se explicam os orçamentos onde se gasta o dinheiro decidir em relação a gastos que possa haver de computadores novos de quadros digitais ou outras coisas que possam fazer falta e depois outras coisas são decididas nos **departamentos** como por exemplo as temas das atividades”

No âmbito do poder dos órgãos diretivos, nomeadamente na permanência no cargo de direção, podemos incluir na representação de estratégia destes atores, entendida como o modo como se podem constituir as lógicas de ação, que o interesse desses atores pode conduzi-los a jogar com vista à continuidade no seu cargo, conforme a sua representação e o seu sistema de referência relativamente à situação e às oportunidades em que possuem. As diferentes formas de construção das suas escolhas, considerando serem coerentes, são orientadas por hábitos que se transformam em estratégias múltiplas, embora haja consciência daquilo que um entrevistado designa de eternização no cargo

“A diretora já lá está, a escola abriu em 88, acho que ela deve ser diretora desde 89 ou 90. Só no primeiro ano é que ela não deve ter sido diretora (...)”
(Entrevistado n.º 3)

“O pior é que as pessoas se eternizam nesses cargos e a rotatividade é fraca o que significa um empobrecimento nesse aspeto”. (Entrevistado n.6)

Quando questionados relativamente à clareza dos processos de tomada de decisão, uma vez mais há a distinção no modo de agir, o que nos aponta claramente para as características de liderança e em termos de gestão intermédia. Se numa dimensão micro, a vivência no quotidiano das EOI, uma questão inicial, que se prende com o início do ano letivo e que envolve diretamente todos os membros das EOI, a distribuição do serviço docente, podemos desde logo começar por referir uma forma de regulação mista, como podemos constatar nos excertos das entrevistas.

“nas escolas por onde passei, isso é negociado entre os professores do departamento. Caso não seja possível, é o coordenador pedagógico quem propõe a distribuição das turmas e, em último caso, o diretor. (...) Geralmente, e segundo a normativa vigente, escolhe primeiro quem seja da direção e, depois, vai por ordem de pontuação do concurso e por ordem de antiguidade no corpo docente; depois por antiguidade no centro (escola)” (Entrevistado n.º 4)

Quando se trata de procedimentos internos, como a distribuição de serviço, podemos desde logo considerar que, na grande maioria das escolas, existe uma componente de

negociação. Em todas há margem para negociação, mas a autonomia para essa negociação varia em grau segundo as escolas, suas lógicas de ação de quem as dirige e dos intervenientes nessa negociação

“Geralmente e em quase todas as escolas tenta-se trabalhar por negociação... no próprio departamento e ninguém decide por ninguém ... Se há problemas, entra a legislação... “ (Entrevistado 1)

Utilizando aquilo que Resende & Dionísio chamam de “repertórios de ação”, ”(...) entendidos como suportes a que se «agarram» os atores para conferirem um determinado sentido ou orientação à sua ação. São, no fundo, gramáticas de que os atores se socorrem para organizarem as suas ações. Estes repertórios de ação aparecem de certa forma imbricados nos próprios «regimes de ação», podendo estes últimos ser entendidos como as diversas configurações assumidas pelas ações” (Resende & Dionísio, 2005, p. 670), as práticas resultam de concepções diferentes.

“Em [escola X...] o processo de distribuição do serviço docente é mais negociado, escolha das turmas feita entre os professores, de acordos com os níveis que cada um deve dar e segundo características dos cargos, que condiciona o número de turmas e tipo de vaga, completa ou meia. Em [escola Z...] tem maior componente de imposição, são criados pela *Equipa Directivo* grupos de turmas e a escolha dos professores é negociada a partir desses grupos) o fator de escolha é a antiguidade (segundo critérios definidos e partilhados por todos) e estabelecidos pela lei, que regulamenta este item” (Entrevistado n.º 1)

Ainda no campo do modelo organizacional, no que respeita à eficácia da organização, um elemento distinto em cada unidade e que condiciona claramente o seu funcionamento incide na transmissão e circulação de informação. Se por um lado, em algumas escolas o modo como o acesso à informação constitui um facto positivo diferenciador, noutras essa transmissão é estrangulada, como podemos ilustrar:

“A disponibilização de informação na escola é ótima. A nível de informação, há transparência total. O diretor é incansável nesse aspeto. Os procedimentos de

tomada de decisão estão disponíveis e são claros em geral, sim, e até agora bem justificados.” (Entrevistado nº 4)

“A minha escola é um pouco anárquica em relação à disponibilização de informação, aos procedimentos de tomada de decisão, a minha escola é anárquica, cada professor, cada departamento faz o que quer, e acho que funciona bem assim, com essa liberdade que nós temos”. (Entrevistado nº 3)

“Quanto à transmissão da informação, eu acho que esta é uma coisa que falha muito na nossa escola, a transmissão da informação geralmente não é boa, comunicam connosco quase em exclusivo por e mail a todos, quando há algum claustro são muito breves” (Entrevistado nº 5)

“Relativamente à disponibilização de informação na escola, em geral, não tenho razão de queixa. A equipe atual é muito colaborativa e nos sentimos apoiados em tudo o que fazemos. Acho que conseguem transmitir de forma clara as informações e novidades importantes para toda a comunidade escolar”. (Entrevistado nº 6)

A transmissão da informação é feita horizontalmente por departamento e verticalmente, direção e docentes. Neste ponto, a heterogeneidade inerente às várias escolas é marcante. Se numas a comunicação vertical e horizontal flui livremente, noutras é mais acentuada horizontalmente.

“na distribuição do serviço docente (...) trabalho compete ao Coordenador Pedagógico (*Jefe de Estudios*) com o apoio dos chefes de departamento de cada língua, os quais entram em consenso com os colegas sobre as preferências de horários. No nosso caso, e ao ser um departamento pequeno, não temos tido grandes problemas para organizar os horários, mas noutros, a seleção de horas e grupos é feita tendo como ponto de referência a antiguidade do professor no centro, uma prática, a meu ver, pouco democrática.” (Entrevistado n.º 6)

“noutras escolas em que estive havia muito mais comunicação, ouvia-se mais a opinião os professores, havia mais tempo, as reuniões eram mais longas, mas davam para esclarecer dúvidas e falar muito mais...” (Entrevistada n.º 5)

No que respeita às interações estabelecidas, reforça-se o primado da interação departamental, assim como o relacionamento informal entre docentes.

“a minha escola não somos muito é grande e cada um faz o que quer e funciona mais dividida em departamentos até há pouco tempo os departamentos uns com os outros não tinham muita **relação**”

”**relação** entre professores sim há **relação** nos damos todos muito bem agora outro tipo de **relação** a nível da escola de instituição com **relação** entre os departamentos não”

Nesse sentido cabe incluir aqui também, as práticas inerentes às ações conjuntas entre professores, nomeadamente a formação a eles destinada.

”com cursos para os **professores** da EOI ou cursos dados pela EOI para **professores** da zona em colaboração com o CPR”

”já recebemos alguns **professores** de outros países relativamente à formação para o processo de elaboração da candidatura numas jornadas de formação para **professores** de eoi houve uma conferência informativa para as equipas diretivas”

”é neste ano pela primeira vez que estamos a tentar entrar num projeto Erasmus os **professores** interessados estão a trabalhar em grupos e recebem informação por parte do CPR”

“a proposta de participação da escola foi feita por alguns **professores** e apoiada pelo resto de colegas e pela equipa de direção do centro”

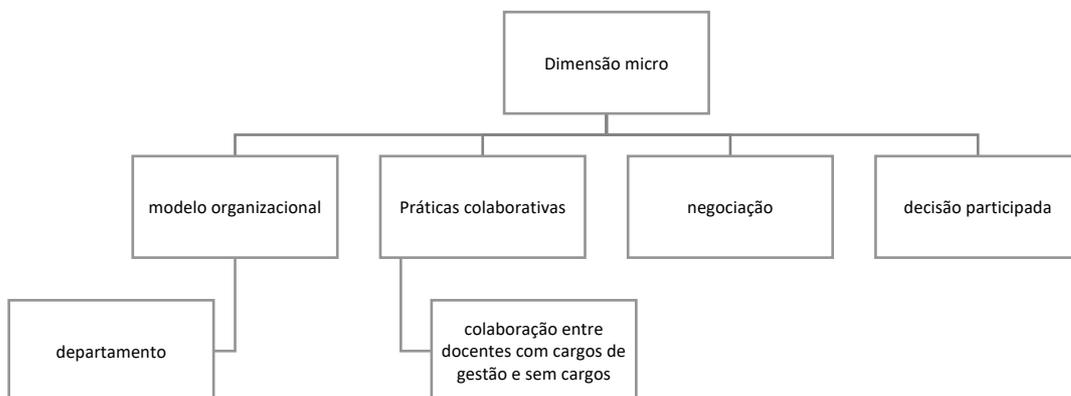
“ainda não podemos falar muito de externalidades importantes o projeto está a ser preparado mas foi muito positivo porque reuniu **professores** de todos os departamentos e deu força à pluralidade trocamos informação e formação com outras EOI”

Aliada a este aspeto, está a margem de liberdade dada aos professores relativamente à organização de atividades que, embora no âmbito do ensino do idioma português, abrangem a mobilização e o contacto com atores individuais e coletivos da região, do espaço transfronteiriço e do país vizinho, demonstrando o papel do idioma enquanto instrumento de intervenção no espaço. Como nos dizem os entrevistados,

“Os temas das atividades são decididos pelos departamentos e incluídas na planificação do ano ao nível de escola, (...) há viagens, fazermos muitas visitas a Portugal ou conferências ou ir assistir a uma peça de teatro, isso são organizadas no departamento, incluídas nas planificações didáticas, depois a equipa diretiva irá aprovar ou não, mas geralmente a equipa diretiva aprova”. (Entrevistado nº 5)

A importância dada ao discurso dos atores e aos próprios critérios que os atores em situação criam, definem e usam na resolução das situações problemáticas ou críticas, que permitem assim conhecer “o seu social”. E é precisamente disso que decorre a implicação ontológica do argumento: é pela descrição do modo como os atores experimentam e solucionam a perturbação que se pode conceber e conhecer o que é o (seu) social. E com isso, captar a lógica que preside às suas ações quando os próprios edificam e reedificam uma situação crítica. Esta realidade das EOI reflete aquilo que Resende (2013) chama de “escola como territórios de envolvimentos políticos”.

Esquema 7- Lógica de atores e sua isotopia pertinente



Fonte: autoria própria

5.2.2 - A vivência no “quotidiano” das EOI e as estratégias de poder dos atores

5.2. 2.1 - O público alvo

A lógicas das ações e as estratégias dos atores está, certamente, relacionada com a tipologia de público-alvo a quem as práticas quotidianas se destinam. Nesse sentido, importa desde logo fazer uma referência aos alunos que frequentam as EOI. Os alunos são um grupo bastante heterogéneo, relativamente às idades, habilitações literárias ou motivações no acesso à escola e ao estudo do idioma português, em particular. Como nos diz um informante, relativamente à tipologia dos alunos

“Dos 20 aos 70 anos (aproximadamente), licenciados (a maioria), professores, engenheiros, donas de casa, médicos, enfermeiros, jornalistas, funcionários, funcionários públicos...o interesse principal é a vontade de aprender a língua e conhecer melhor a cultura portuguesa. A maioria estuda português por gosto. São pessoas que conhecem Portugal e adoram. Alguns, por interesse profissional.” (inquirido online)

Relativamente aos alunos que frequentam todas as EOI da região, em comum têm o facto de serem adultos. Apesar da legislação permitir o ingresso de jovens com 14 anos, salvaguardando a ressalva de não frequentarem as línguas estrangeiras que aprendem simultaneamente no ensino secundário, são os adultos que maioritariamente buscam estas escolas e essa é uma característica única que distingue este tipo de ensino nesta região, assim como o próprio modelo educativo, único na Europa. A título ilustrativo, podemos dizer que do universo dos inquiridos, apenas 7% são estudantes, sendo que isso inclui alunos do ensino secundário e ensino superior. Como podemos observar através do que aponta um informante:

“Adolescentes no ensino secundário e adultos trabalhadores e desempregados. Motivações extrínsecas (alguns adolescentes estudam porque os pais obrigam; adultos querem o diploma para progressão na carreira) e intrínsecas (desejo de pertença à comunidade cultural lusófona, desenvolver competência comunicativa numa língua estrangeira).” (inquirido online)

Dos restantes, alguns são reformados e domésticas, em busca de uma forma de ocupação, sendo a sua maioria frequentadores das aulas em horário diurno. Como nos dizem os entrevistados:

“Os alunos têm outros interesses, outras abordagens. Mesmo na mesma escola, os alunos que frequentam as aulas de manhã são diferentes dos grupos da tarde. Os da manhã são mais reformados, domésticas ou desempregados de longa duração. Há ainda profissionais independentes, por exemplo, professores de dança ou personal trainers.” (Entrevistado 2 e 3)

Outro aspeto a ressaltar, no que respeita ao perfil dos alunos, articula-se com o anterior, em que, dos inquiridos, cerca de 27, 5% são desempregados, muitos dos quais buscam a aprendizagem do idioma português como uma qualificação que lhes permite a busca de trabalho no mercado transfronteiriço, independentemente da fronteira administrativa ou nacionalidade.

Quando se trata de empresários, muitos estão diretamente associados a uma forma de mobilidade no território, o turismo, sendo muitos profissionais na área do comércio e da hotelaria.

Paralelamente, surgem os membros da administração pública, os quais constituem cerca de 16%, em que alguns são do setor da saúde, pois nesta área profissional a mobilidade fronteiriça é muito marcada.

Por fim, constituindo cerca de 27% dos inquiridos, são profissionais do setor da educação, o que reforça a informação dada por todos os entrevistados, quando nos informam:

“Para os professores ou outros cargos da função pública, a certificação exigida é a passada pelas EOI e não por outras entidades. Em Espanha, só a certificação das EOI é válida para trabalhar para o Estado em geral e nas EOI em particular” (Entrevistado nº 8)

Segundo os diferentes informantes-chave, podemos afirmar que as características dos alunos também diferem relativamente à escola que frequentam. Como nos diz um entrevistado,

“Entre as escolas da Extremadura há diferenças, começando desde logo pelo tipo de alunos. Essa diferença é muito mais acentuada do que em termos administrativos. Há diversidade de idades e de qualificações/habilitações literárias. Mérida tem pessoas com menor formação académica, enquanto Badajoz tem mais juízes, médicos. Também como há a universidade, os alunos são mais exigentes.” (Entrevistado n.º 3)

As razões que os levam às EOI são questões profissionais, muitos alunos trabalham para empresas que operam em Portugal, em áreas diversas, desde a construção civil, “Vodafone”, a entidades de análise de impacto ambiental (azeite/azeitona e vinha/vinho espumante), entidades na área do turismo e artesanato.

Com as palavras seguintes podemos focar com a ideia da heterogeneidade do público alvo das EOI,

“Os alunos são principalmente adultos, embora se tenha acrescentado nos últimos anos o número de estudantes adolescentes. Quanto às habilitações, há muita diversidade. Algumas pessoas têm habilitações superiores e outras apenas habilitações muito básicas; também há diversidade quanto ao conhecimento prévio doutras línguas. Não tenho dados a esse respeito, mas parece-me que há bastantes docentes e reformados, em geral.

Quanto às motivações, eu diria que destacam a proximidade de Portugal (Badajoz é cidade fronteiriça) e os aspetos pragmáticos que resultam dessa proximidade (procura de emprego ou de certificações que sejam de utilidade na vida laboral ou académica). Na maioria dos casos, eu diria que o interesse pela cultura dos países de língua portuguesa não é a motivação principal da maioria dos alunos no início (ou é-o apenas de forma um bocado superficial), mas esse interesse vai aumentando à medida que se avança na aprendizagem. Também queria destacar que no início a língua portuguesa se associa quase exclusivamente com Portugal e muito mais raramente com o Brasil. Dos restantes países de língua portuguesa sabe-se muito pouco ou nada.” (inquirido online)

“Entre os 20 anos e os 65. Alguns alunos são professores e outros médicos... ou simplesmente sem estudos e gostam de aprender línguas e ainda mais a portuguesa pela gastronomia principalmente” (inquirido online)

“há uma grande heterogeneidade. Há uma maioria de estudantes de entre 40-55 anos, com licenciatura em ensino e estudam português devido à proximidade do país e à simpatia que sentem pelos seus habitantes.” (inquirido online)

“dos 30 aos 60 anos, licenciados a maioria, desde médicos a donas de casa, muito motivados em relação à língua e à cultura portuguesas” (inquirido online)

Embora a aprendizagem do Português tenha uma conotação instrumental e estratégica por parte dos alunos, um outro testemunho dum ex-aluno coloca em evidência que a aprendizagem do Português roça interesses motivacionais de formação e valorização pessoal que reforçam o envolvimento e o estabelecimento de vínculos nas relações sociais.

Na minha vida profissional, o português não está a ter o alcance que eu queria. Eu comecei a aprender português por gosto, como já disse, mas depois de vários anos a estudar português, compreendi que também podia interessar-me por terminar porque poderia ser um modo de eu dar aulas de português e continuar a minha carreira profissional no ensino primário a dar aulas de português, porque os políticos extremados estavam a falar que o português iria ser a segunda língua mais falada na Extremadura, ia haver aulas de português em todas as escolas primárias, secundárias, mas depois disso não foi verdade (...). Então profissionalmente, eu não estou a dar aulas de português, nem sei (...) vou algum dia, vou poder (...). Desejo que algum dia eu possa dar aulas de português, mas agora na Extremadura há muito poucas vagas de português, nem todas as escolas têm o segundo idioma o português, continua a se estudar o francês e as escolas que são bilingues continuam a ser bilingues com o inglês, não com o português (...). Não sei se uma ou duas, há em Badajoz, em Almendralejo não há, só há uma escola primária que tem português (...). Mas na minha vida pessoal, o português para mim foi descobrir um país que está muito perto, foi descobrir que eu gosto de ir viajar a Portugal e gostava de ter uma casa nalgum cantinho de Portugal. Gosto de muito de ir, relaxo muito quando vou lá, levo a minha família, as minhas crianças já dizem, vamos a Portugal, gostamos muito de ir lá. Para mim foi conhecer pessoas novas, conheci muito boa gente, não só em Portugal, mas também em Espanha, relacionadas com o mundo do português, conheci uma cultura diferente, uma gastronomia, que muitas vezes na minha casa fazemos comida portuguesa, gostamos mesmo de sopas, as minhas crianças gostam que faça sopas portuguesas. Conheci também professores, que mais que professores são colegas, amigos, deram-me a ideia de que ensinar era também estar em contacto com as pessoas e não um professor que está lá em cima e não podes falar com ele. Para mim, aprender português foi uma grande aventura”. (Entrevistado n.º 11)

5.2.3 – As atividades e o “quotidiano” das EOI

Se institucionalmente, a posição tomada relativamente à opção dos diversos alunos pelas Escolas Oficiais de Idiomas acontece pelos principais razões:

“prestação de cursos abertos às necessidades da comunidade, (cursos monográficos, que podem ser destinados a professores, à comunidade em geral ou a ambos) o preço muito acessível da frequência dos diferentes anos (70 euros no primeiro ano e 40 nos seguintes) e a certificação com validade oficial em todo o território nacional” (Entrevistado nº 7).

Atendendo à diversidade de alunos que procuram as Escolas Oficiais de Idiomas, adolescentes no ensino secundário e adultos trabalhadores e desempregados, grupos heterogêneos a todos os níveis (etário, profissional e de habilitações literárias), as motivações que os guiam podem distinguir-se em extrínsecas (como situações em que alunos adolescentes estudam por vontade dos pais, estudantes que buscam a certificação linguística antes do ingresso no ensino superior ou adultos que buscam uma certificação para progressão na carreira) e intrínsecas (desenvolver competência comunicativa numa língua estrangeira, desejo de pertença à comunidade cultural lusófona, proximidade geográfica e mobilidade no território fronteiriço). Independentemente da localização no espaço, as razões que levam os alunos a estas escolas são comuns.

Mas também existem outras situações: “vontade de conhecer”. O seguinte testemunho de uma ex-aluna reforça esta perspetiva:

“Eu comecei a estudar português porque havia dois anos que passava as férias no Algarve e também estive em Lisboa. Gostei muito e quando voltei para a minha vila achei que tinha que estudar português para que, no próximo ano, para quando estivesse de férias pudesse compreender o que o empregado de mesa, as pessoas que iam pela rua, estavam a dizer. Comecei a preparar, um bocado a pensar que ia estudar dois anos, mas quando comecei percebi que gostava de estudar português e então ia com mais frequência a Portugal e queria aprender mais. O ensino de português correu muito bem, foi ótimo, acho que foi uma das melhores ideias que eu tive foi me candidatar à escola de línguas e aprender português. Comecei as

aulas com um professor que era muito engraçado, que dava as aulas muito divertidas, ele fazia que tudo parecesse fácil, embora não fosse, é muito difícil, ele gostava muito de ensinar não só o que estava nos conteúdos dos livros e outros materiais, mas também a cultura dos portugueses, a vida dos portugueses, as maneiras de como eles veem a vida, ele ensinou-nos muito e foi aí que começou o meu gosto por estudar português, por conhecer o modo de estar dos portugueses, pela vida e cultura de Portugal. Nos anos seguintes, eu tive muita sorte, cada ano tive um professor diferente, isso foi muito enriquecedor para mim, porque cada um deixa uma marca nos alunos diferente. Todos os professores tinham um nível muito alto de português e todos eles tinham muita vontade de nos ensinar tudo e com muita alegria. Eu sempre tive uma grande turma, aprendemos, mas também somos amigos e colegas, gostamos de sair juntos, tomar copos e falar, falar em português, muitas vezes ficamos para tomar um café e falamos português, acho que nos conteúdos que eles nos ensinaram foram sempre muito reais, muito atuais e tudo tinha a ver com a vida quotidiana de Portugal, todas as audições e os textos que temos para ler são muito reais, isso faz com que seja muito divertido e motivador estudar português.” (Entrevistado nº 11).

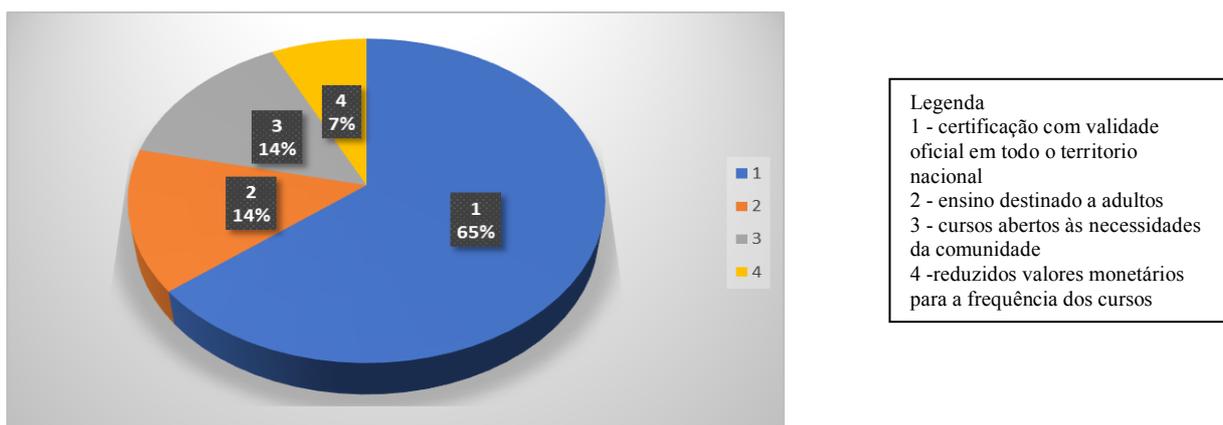
Os dados sobre a diversidade de alunos que procuram as Escolas Oficiais de Idiomas podem ser confirmados, quando observamos o gráfico que se segue, que nos mostra a importância dada ao facto da intervenção destas escolas na comunidade ser, logo à partida, a certificação de competências linguísticas com validade legal e institucional, de reconhecimento nacional, assim como o facto de se destinar a adultos, numa articulação com as necessidades da comunidade.

Releva-se a importância das lógicas de colaboração intistucional e interinstitucional no contexto das ofertas formativas.

“Eu trabalho como funcionária pública da escola do ministério da Educação. A relação que a minha escola e as escolas da Extremadura e a Escola Oficial de Idiomas são certificar os títulos, os diplomas que nós tiramos quando acabamos os cursos. Não sei se haverá outra relação, é possível que através dos CPR, que são os centros de professores, façam atividades conjuntas. Nós podemos fazer atividades através do CPR e algumas delas estão vinculadas com a Escola Oficial de Idiomas. Pode ser, por exemplo, quando se faz cursos de português, através do CPR e aí os professores são das Escolas Oficiais de Idiomas ou quando o CPR faz imersões linguísticas em Portugal, muitas vezes os professores são propostos desde as Escolas de Idiomas. Mas outra relação não sei. É possível com o CPR e

as Escolas Oficiais de Idiomas façam projetos que não tenham a ver com as escolas primárias, mas entre eles podem fazer projetos. A nível de trabalho, eu só tenho a relação de tirar cursos e de aprender o idioma, não tenho outra relação. Quanto à transmissão das informações, os cursos que promovem os CPRs são propostos na sua página digital e também em cada escola, primária e secundária, há um representante do CPR que tem reuniões periódicas com a direção do CPR e transmitem as informações das aulas. Temos também um quadro onde se afixam e divulgam os cursos que eles vão oferecer e nós, sem ter que procurar noutra lado, através da internet nos inscrevemos individualmente nos cursos que nos interessam. As escolas de Idiomas não têm publicidade nas escolas primárias ou secundárias. É tudo por internet ou por contactos pessoais, a falar com outras pessoas que se vão conhecendo os cursos” (Entrevistado nº 11).

Gráfico 1 – Atividades desenvolvidas pela EOI



Fonte: questionários aplicados às EOI

O gráfico supra confirma a importância da integração comunitária dos projetos formativos das EOI, relevando ainda a importância do reforço das sinergias institucionais na promoção do idioma português.

“Relativamente à APPEX, penso que oferece aos professores de português cursos para reciclagem, oferecem informação, documentos, estão dispostos a oferecer tudo o que nós precisamos, não têm fronteiras, mas disponíveis para tudo. Atualmente, acho que só oferecem cursos, imersões, informações e também estão agora a fazer divulgações às pessoas em geral, para que saibam que também

têm direito a estudar português nas escolas primárias e secundárias e não só francês. Acho que os professores que estão a dar aulas de português e pertencem à APPEX colaboram muito entre eles, podem trocar materiais, mas eu não dou aulas de português, assim para mim oferecem uma variedade de cursos e a possibilidade de conhecer pessoas que estão neste mundo laboral e aprender com elas. Eu acho que a APPEX divulga muito bem conteúdos de português, sempre de uma maneira muito divertida e muito eficaz, porque são conteúdos que realmente eles precisam para as suas aulas. Acho que os cursos que eles propõem e que levam a cabo são muito variados e muito divertidos, também para as pessoas que trabalham dando aulas de português são muito interessantes. Eu própria, que vou aos cursos, gosto muito deles e me dá um bocado de tristeza não poder experimentar tudo o que eles estão a fazer, porque eu não dou aulas de português. Acho que partilham muita documentação, muitos instrumentos que eles têm para dar aulas, acho que também eles estão a se dar a conhecer e têm vontade de que as pessoas conheçam o idioma português e a cultura portuguesa, acho que é a principal ferramenta que eles têm, se dar a conhecer fora das aulas. Eu acho que papel desta associação na Extremadura gerou novos sócios e também acho que houve mais participação e também mais gente a opinar sobre o problema do português na Extremadura. Nas últimas jornadas da APPEX, acho que todos estavam lá com o propósito de continuar a crescer e de continuar a divulgar conteúdos e fazer com que as pessoas saibam da APPEX. Eu comecei na APPEX através de um curso que eles fizeram, conjuntamente com o CPR. Gostei do curso e sempre que fazem umas jornadas eu gosto de ir. Depois, me propuseram uma imersão, que tinha uma viagem e comecei a ir porque tinha vontade de estudar e continuar a falar português”. (Entrevistado nº 11)

Sabendo que a opção metodológica de recurso ao tratamento lexicográfico pretende identificar mapas de significações, procedemos à observação e interpretação das relações entre os elementos do discurso dos atores, desocultando as estruturas de relações das perceções sobre as EOI, assim como o significado dos objetos e sua distribuição. Também aqui incluímos os dados no âmbito da lexicologia, nomeadamente a UCE (Unidades de Contexto Elementar) resultantes da análise fatorial de correspondência (ver mais adiante), assim como os vocábulos da ocorrência que consideramos elementos aglutinadores na descrição do quotidiano das EOI. Selecionaram-se os vocábulos **alunos**, **ensino**, **atividades**, **língua**, **português** e **professores**. Esta opção foi consciente, face aos dados prévios de caracterização do público alvo, anteriormente descritos. Dos outputs que optamos por apresentar, verificamos o reforço da centralidade das práticas da língua e cultura portuguesas adequadas às reais necessidades dos diversos alunos, assim como à possibilidade destes terem um papel ativo, reconhecido por diversos intervenientes.

“relativamente às razões que levam à da escolha por parte dos **alunos** embora haja pessoas que buscam a certificação por questões de trabalho para muitos a ideia de aprendizagem do português se inicia com o gosto pela cultura”

“quanto à tomada de decisão muitas coisas são decididas pela equipa diretiva o mais possível outras são consultados em consejo escolar no conselho escolar há a representação dos professores da equipa diretiva, mas também dos não docentes e também há de **alunos**”

“quanto a haver consulta do restante corpo docente contamos com um conselho escolar que reúne o conselho diretivo da escola professores **alunos** e pessoal administrativo as funções estão bem definidas e a comunicação com o resto dos professores flui bem”

“quem participa dessas atividades são **alunos** pais de **alunos** menores professores e em alguns casos o resto do pessoal que trabalha na escola administrativos contínuos etc os professores motivam os **alunos**”

“práticas dirigidas para resultados por exemplo **alunos** que dominam vários idiomas podem se preparar para exames porque conhecem a tipologia de questões os aspetos mais valorizados e os critérios de avaliação comuns aos diversos idiomas e que todos buscam atingir uma quantificação”

“outras parcerias existem em espanha a ideia de trazer **alunos** universitários brasileiros para espanha por uma questão económica já que **alunos** frequentam mais tempo as cidades investem no comércio e serviços locais durante mais tempo que os turistas”

“este ano colaboramos com uma escola secundária para comemorar o dia europeu das línguas 26 de setembro de 2018 e receberemos **alunos** para conhecer o funcionamento da EOI e animá-los a estudar línguas por exemplo escolas envolvidas nos projetos europeus”

Quanto aos meios de ação disponíveis nas EOI, um dos dispositivos que condiciona a ação está relacionado com a própria entidade reguladora, a Junta da Extremadura, a qual é referenciada como a entidade externa com a qual as Escolas colaboram regularmente. Assim, pode-se avançar que legislação/regulamentação que institua/regule as práticas educativas é, logo à partida, ela própria um meio de ação para a intervenção das escolas

no território extremenho, apontando um conjunto de diretrizes externas que cabe às escolas cumprir e que se refletem no quotidiano de docentes e alunos. Desde logo a unificação de exames feitos aos alunos, que os impede de usar a mobilidade no território em busca de facilitismo na avaliação ou as imposições no contexto interno a cada EOI de datas dessas avaliações.

“a avaliação dos **alunos** é externa tem uma componente de regulação externa às escolas porque é imposta pela consejaria de educación os exames de avaliação têm que ser unificados”

“aqueles de nível e as datas dos exames são escolhidas pelos chefes de estudo que se reúnem e decidem sendo essas datas impostas aos professores e **alunos**”

No quotidiano destas organizações, as atividades associadas ao ensino da língua e cultura portuguesa, as ações desenvolvidas pela equipa diretiva, no âmbito da sua autonomia administrativa e pedagógica, implicam a planificação e realização de atividades, mas chamando a si o corpo docente para a discussão e debate, produzindo normas criadas em conjunto, como podemos observar pelos seguintes outputs selecionados:

“os temas das **atividades** são decididos pelos departamentos e incluídas na planificação do ano ao nível de escola há sempre **atividades** a festa de natal ou o dia do centro ou coisas pontuais que são organizadas”

“a diretora é muito organizada planifica as **atividades** e depois das decisões tomadas muitas delas em conjunto faz saber como quer as coisas e se decidiram fazer algo é mesmo para ser feito é reta e direta”

“se surgir a ideia de colaboração com uma entidade pública se faz através da professora responsável das **atividades** extraescolares ou do docente que quer levar a cabo a **atividade** concreta, mas sempre com a aprovação da equipa diretiva e do diretor”

Surgem, assim, práticas colaborativas, que atravessam a estrutura formal, numa lógica de partilha de recursos, que se traduzem em teias de interação desenhadas em prol da intervenção organizacional, mas que são transversais aos conteúdos funcionais da estrutura organizacional ou até às próprias organizacionais que operam no contexto.

Por sua vez, a autonomia que reveste a capacidade de ação dos docentes, traduz-se na operacionalização de um conjunto de iniciativas no seio das equipas pedagógicas, núcleos formais, a par de outras ações que têm lugar em contextos informais, junto de atores individuais e coletivos, criando sinergias e práticas colaborativas, valorizando internamente as dinâmicas no seio da organização ou produzindo resultados externos, parcerias e colaboração interorganizacional, como em projetos, nacionais e estrangeiros.

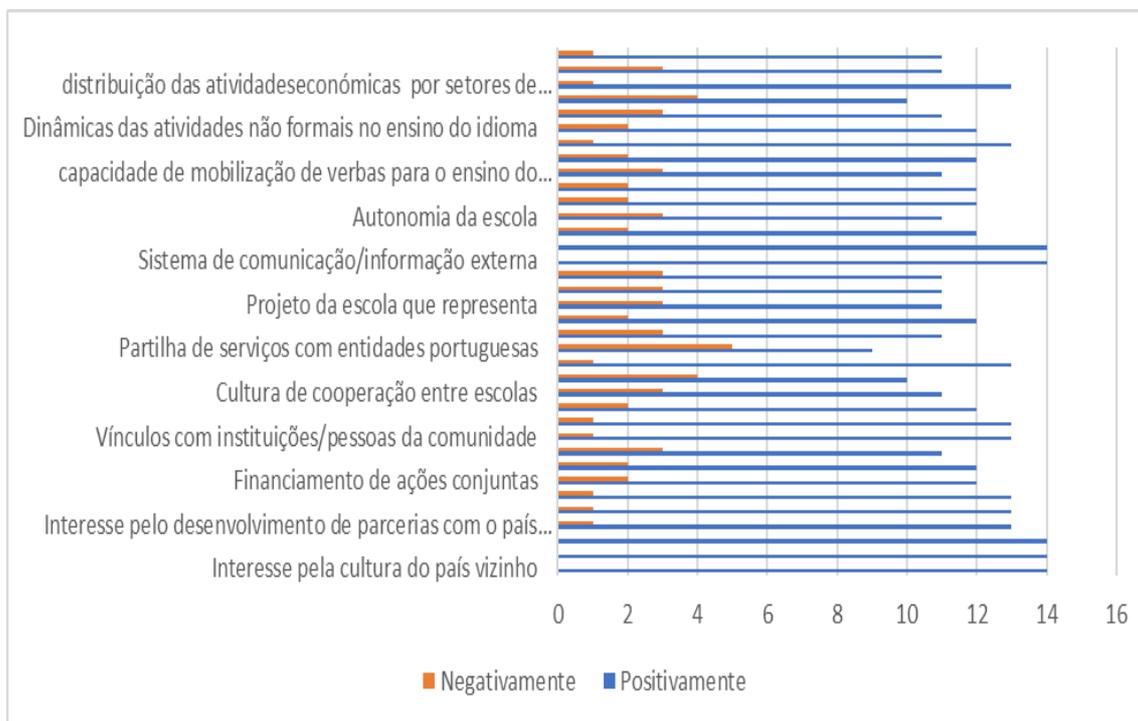
Como nos diz um entrevistado

“O trabalho em parceria tem sempre vantagens porque conhecemos outras instituições, damos-nos a conhecer a outras instituições, e às vezes, conseguimos fazer outros projetos... às vezes não porque são colaborações pontuais” (Entrevistado nº 7).

“são os professores encarregados dos projetos que dinamizam as **atividades** desenvolvidas em conjunto são a constituição de grupos de trabalho organização e realização de seminários projetos de inovação de novas tecnologias”

No sistema interno, de acordo com os atores no contexto das EOI, os docentes, estes consideram que os fatores que influenciam o ensino do idioma português na região da Extremadura são, numa dimensão de integração comunitária, reveladora de confiança entre vizinhos, o interesse pela cultura do país vizinho, o domínio desse idioma, o convívio com habitantes do país vizinho. Seguem-se fatores tidos como geradores de influência positiva o interesse pelo desenvolvimento de parcerias com o país vizinho, os sistemas de informação/comunicação na zona fronteiriça e o desenvolvimento de ações conjuntas, sendo menos valorizado a existência de financiamento, o que pode ser comprovado ao observáramos o gráfico que se segue:

Gráfico 2 - Fatores que influenciam o ensino do Português na Extremadura



Fonte: questionários aplicados às EOI

No que respeita a elementos de conexão intercomunitária, particularmente vínculos com instituições de ensino/formação, vínculos com universidades e vínculos com grupos e instituições da comunidade, estes são entendidos como fatores de influência positiva, embora não tenham a mesma intensidade dos aspetos anteriormente referidos.

“com outras entidades culturais através da chefe de estudos adjunta responsável pelas **atividades** extraescolares dependendo do momento da situação as **atividades** que se desenvolvem em conjunto são sempre **atividades** que tenham a ver com a língua e a cultura dos países onde se falam as nossas línguas estrangeiras”

“no dia do centro os nossos **alunos** fizeram uma performance uma pequena apresentação teatral e a colaboração com o conservatório de música de Mérida foi feita tendo em conta que alguns **alunos** do conservatório se deslocaram à escola e fizeram a interpretação musical”

“a dinamização da formação dos professores, mas também surgem novos projetos graças ao cpr que serve de contacto com outras escolas para **atividades** comuns como a da escola secundária e o dia do centro já que foi graças ao CPR que nos pusemos em contacto”

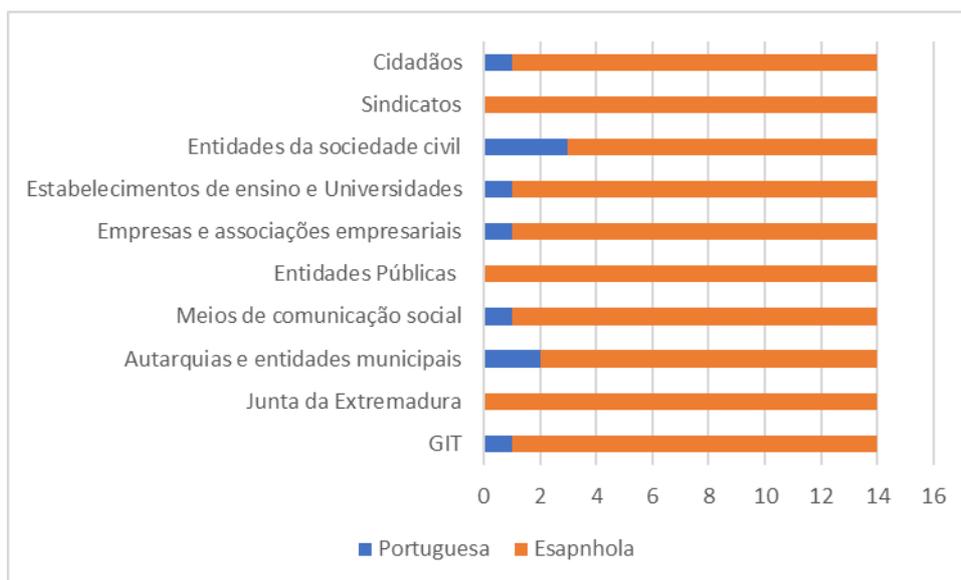
“pontualmente há três anos fizemos uma **atividade** conjunta com o conservatório municipal para a comemoração dos 25 anos da nossa escola os nossos alunos liam textos nas cinco línguas que se estudam”

Essa ação colaborativa inclui depois entidades do poder local, nomeadamente as Câmaras Municipais ou *Ayuntamientos*, mas aqui já incluindo entidades portuguesas. Referem-se ainda entidades portuguesas privadas.

Diferentes formas de intervenção da Junta no âmbito do Português, para depois afirmar a autonomia das EOI e suas atuações - dimensão Programa “*Falar Português*”, está indiretamente associado às EOI, já que é apresentado e organizado por professores de Português, que na sua maioria trabalham nas EOI.

Os meios de comunicação social são apontados como entidades com as quais existem ações conjuntas, tal como sindicatos e cidadãos, traduzindo assim uma cultura organizacional para a cooperação, só possível também graças ao próprio sistema gestão que promove a cooperação efetiva e o trabalho em parceria com entidades e profissionais da região, o que pode ser comprovado através da observação do gráfico que se segue.

Gráfico 3 – Entidades com as quais as EOI colaboram



Fonte: questionários aplicados às EOI

Mais, quando articulamos estas respostas com o modelo organizacional destas escolas, assim como a própria forma de gestão, podemos logo considerar que outro meio de ação é a autonomia para a criação de práticas colaborativas. Seguem-se a esta entidade o estabelecimento de interações com autarquias e entidades municipais, outras entidades públicas, estabelecimentos de ensino da região e Universidade, empresas e associações empresariais, sindicatos, meios de comunicação social, outras entidades da sociedade civil, além de cidadãos individualmente. Se, maioritariamente, estas entidades são extremenhas, coexistem iniciativas de colaboração com entidades portuguesas, particularmente autarquias, meios de comunicação, entidades da sociedade civil e cidadãos.

Outra referência a práticas colaborativas regulares incide sobre o trabalho com o Instituto Camões, parceiro institucional, no âmbito da assinatura do protocolo de colaboração estabelecido entre a Junta e a Universidade da Extremadura e o Governo Português. Dessas práticas, resultam outras sinergias institucionais e interinstitucionais, intermediadas por estes parceiros. No espaço fronteiriço, a título de exemplo desse grau de confiança e colaboração, alguns parceiros se salientam, como “o *Centro de Língua Portuguesa*, em Cáceres, integrado na Universidade da Extremadura, os clubes de leitura em português na Biblioteca de Cáceres e o *Centro Integral de Cultura Portuguesa Rainha Dona Amélia*, em Badajoz” (Viegas, 2018, p. 72).

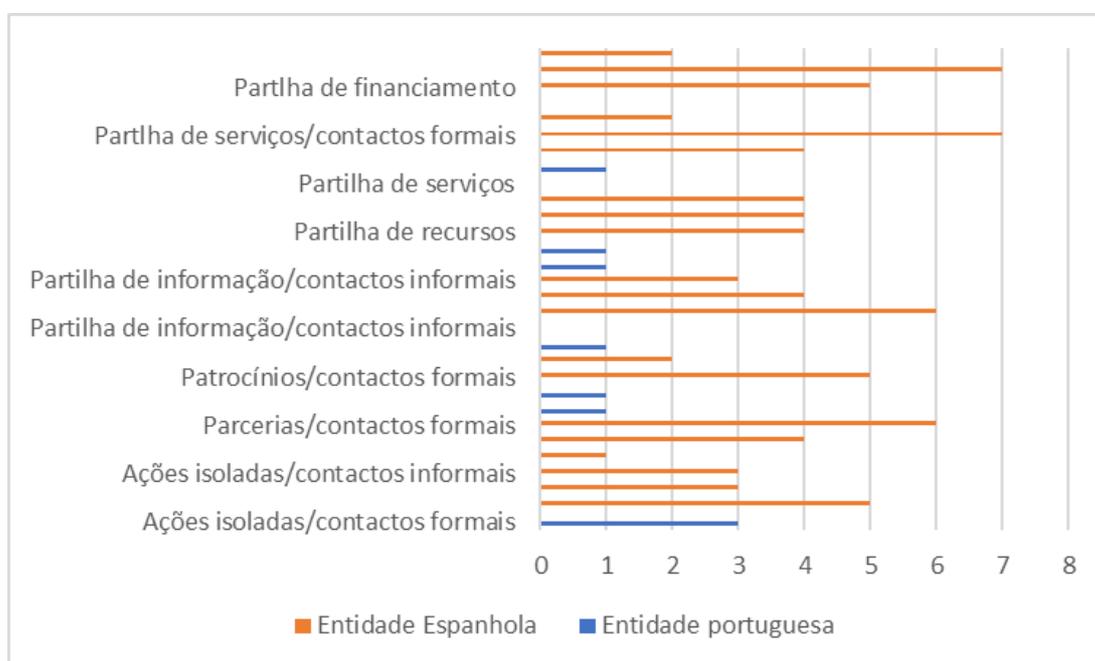
Como podemos retirar do sentido deste excerto de entrevista

“Estive (...) no Instituto Camões (...) e as EOI revelaram-se os sítios fundamentais para divulgar a língua e a cultura portuguesa. (...) Todas as escolas se revelaram parceiros fantásticos, todas as atividades que eu propunha demonstraram uma abertura e uma disponibilidade imensas por parte dos professores, de todos os professores, para participarem, para receberem conferências, concertos, atividades de formação, (...) cinema (...) exposições (...) os alunos acabavam por participar. Nem consigo elencar todas as atividades feitas em colaboração com as EOI. De uma maneira geral o Instituto Camões era quem propunha, através do centro de língua portuguesa, fazíamos as propostas de atividades, as escolas que queriam ou podiam ou tinham disponibilidade, pediam essas atividades para as escolas. (...) encontrávamos sempre maneiras de colaborar.”(Entrevistado n. 7)

Diretamente “articuladas com as práticas quotidianas da Escola de Idiomas está um parceiro regular, o *Centro de Profesores y Recursos*, enquanto entidade agregadora de profissionais da educação. Aparece também a referência a organizações de pertença desses profissionais, nomeadamente a *Asociación del Profesorado de Português de Extremadura* (APPEX) (...). Podemos ainda indicar um conjunto de entidades que de forma indireta se encontram envolvidas com a Escola Oficial de Idiomas. No âmbito de visitas de imersão a Portugal, de produção ou aquisição de materiais didático-pedagógicos, esta entidade colabora regularmente com Câmaras Municipais, agências de viagens, unidades hoteleiras, instituições de recreio, serviços e comércio, editoras ou produtores e distribuidores de material pedagógico, portugueses e espanhóis, já para não falar de Universidades e Institutos Politécnicos” (Viegas, 2018, pp. 302-323).

Pertinente é referir agora a tipologia das interações no sistema onde se integram, assim como a formalidade dessas interações. Quando se trata de ações isoladas, a formalidade dos contactos não é relevante, mas quando se trata de parcerias podemos verificar que aí sim existem maiores situações de formalidade. O mesmo acontece quando se trata de partilha de informações, patrocínios, serviços e financiamento. Por seu turno, os dados relativos à partilha de recursos já nos apontam para ambas as situações de mobilização formal e informal. Se observamos o gráfico que se segue, podemos verificar estas informações.

Gráfico 4– Formas de Envolvimento



Fonte: questionários aplicados às EOI

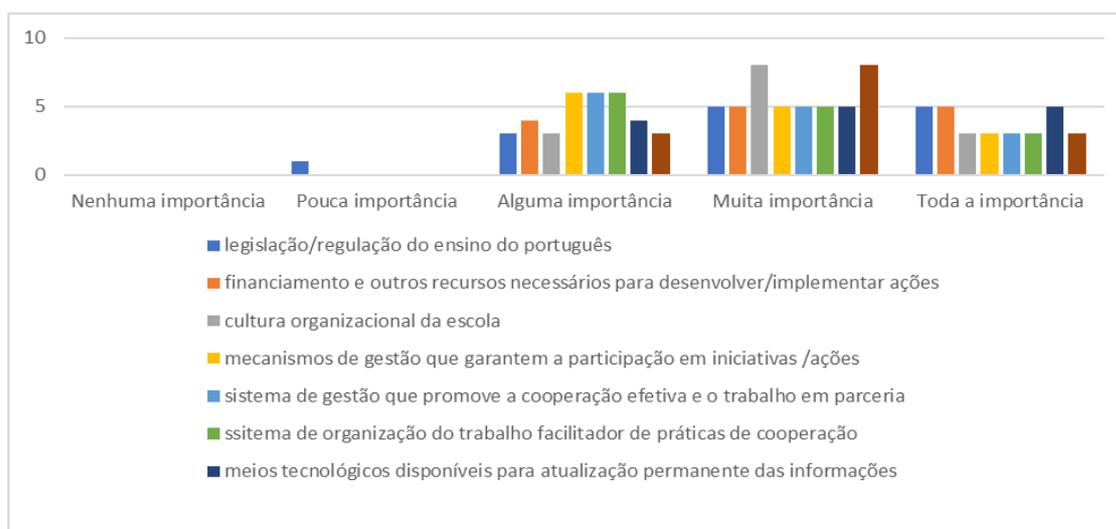
As dinâmicas de ação são, assim, reforçadas pelas práticas colaborativas entre atores intervenientes no contexto da comunidade, realizando iniciativas conjuntas e partilha de recursos.

“Na escola onde eu estou, nós organizamos muitas ações dentro das escolas, mas geralmente circunscrevemo-nos ao nosso âmbito, os departamentos. Colaboramos entre os departamentos. Já foram feitas colaborações com o conservatório, e às vezes, anos anteriores, com o Gabinete de Iniciativas Transfronteiriças (...)”.

“A colaboração acontece geralmente quando pretendemos fazer uma atividade, pomo-nos em contacto com as entidades, que podem ser parceiras, a ver se há possibilidade de desenvolver alguma parceria. Os parceiros são escolhidos de acordo com as atividades e possibilidade de estabelecimento de parcerias. Tem muito a ver, sobretudo, com a partilha de recursos. Se alguma entidade tem algum recurso que seria interessante para nós, pois procuramos desenvolver estratégias de colaboração para que as duas partes saiam a ganhar.” (Entrevistado nº 7)

Mas quem realmente participa no processo de formação das estratégias de ação? A equipa diretiva, os professores, os alunos? Ou as diferentes lógicas de ação confluem para estratégias comuns, assentes em valores partilhados? Quando questionados relativamente à importância atribuída aos meios de ação disponíveis na escola para o desenvolvimento das atividades no âmbito do ensino da língua e cultura portuguesa, os membros das várias escolas apontam como muito importante a cultura organizacional e as formas de gestão que são facilitadoras de estabelecimento de parcerias mas conferindo autonomia aos seus atores no contexto organizacional. Aliás, são bastante valorizadas, a par dos recursos e da formação, para o desenvolvimento das diversas iniciativas.

Gráfico 5- Importância dos meios disponíveis na escola



Fonte: questionários aplicados às EOI

Aliados aos meios anteriormente referenciados, podemos acrescentar o envolvimento em iniciativas europeias conjuntas, como os projetos *Erasmus +*, que contam com a mobilização de parcerias envolvendo entidades externas ao território, mas cujas estratégias de ação visam a rentabilização das mais valias aplicando-as no espaço territorial onde as EOI atuam.

No âmbito do desenvolvimento de projetos entre os países membros da União Europeia, Portugal e Espanha desenvolvem práticas de trabalho de colaboração, com vista à dinamização de projetos. Nesse sentido, realizou-se em Badajoz, no passado dia 23 de Outubro de 2018, a “*Jornada Bilateral do Erasmus +*”, organizada pela entidade espanhola SEPIE, em colaboração com a Agência Nacional Erasmus + portuguesa e com a colaboração da Junta da Extremadura. Foi organizada para fazer uma reflexão da situação do Erasmus + em Portugal e em Espanha, o que se tem feito em cada país e entre os dois países. Como nos diz um entrevistado,

“Não especialmente entre os dois países, embora também se aborde isso e quais as expectativas para o Erasmus+ 2020-2026. Consistiu essencialmente numa troca de ideias, de contactos entre membros de organizações distintas dos dois lados da fronteira (ex: Escola de Idiomas de Almendralejo, Extremadura, Espanha, Escola Secundária de Montemor-o-Novo, Alentejo, Portugal, ONG ou associação jesuíta que acolhe refugiados em Portugal, lhe ensina português e os forma para o mercado de trabalho para se integrarem...” (Entrevistado n.º 1)

Segundo a entidade representante de Portugal, Agência Nacional Erasmus +, a avaliação que é feita no nosso país, concretamente a avaliação intermédia do Erasmus + em educação e formação, aponta o facto de que Portugal é dos países⁸ que cresceu mais em termos de parcerias e redes de cooperação Erasmus+, onde 75% da população conhece o Erasmus +, cerca de 33% das escolas participantes são desconhecidas ou de regiões desfavorecidas. Dos dados recolhidos entre 2014 – 2018, houve 261 projetos/ano, com um envolvimento de 158 mil euros/projecto. No que respeita à mobilidade, contemplam 1077 projetos, envolvendo 1447 instituições e 72254 mobilidades, num total de 147 milhões de euros. No que respeita a parcerias estratégicas, salientam-se 229 projetos coordenados por Portugal, com 1416 instituições europeias e 39346 participantes, num total de 60 milhões de euros. Em Parcerias escolas- escolas e de intercâmbio, 58 projetos contaram com a coordenação portuguesa.

⁸ Dados apresentados pela Agência Nacional Erasmus +, na *Jornada Bilateral do Erasmus +* (outubro de 2018)

A entidade espanhola, SEPIE⁹, fez mais um balanço em termos de resultados nos profissionais de educação escolar, apontando como principais repercussões:

- 98% melhora as suas competências profissionais
- 95% melhora em idiomas estrangeiros
- 90% melhora a sua situação laboral
- 88% reforça a sua rede de trabalho

No que respeita às consequências nos estabelecimentos de ensino, a participação nos projetos é, na ótica desta entidade, geradora de:

- 94% inclusão de boas práticas
- 90% melhoria do idioma dos alunos
- 50% gera um efeito de procura pelo estabelecimento de ensino

Por seu turno, no campo do ensino e educação de adultos, as repercussões do ERASMUS nos estabelecimentos passam, logo à partida pela maior implicação nos programas europeus, em que 85% mantém o interesse em futuras convocatórias e 50% retoma a colaboração com antigos parceiros.

Se a ideia síntese destas jornadas foram “*Fortalecer a Identidade Europeia através da Educação e da Cultura*”, quando nos reportamos às EOI e sua participação nestes projetos, identificamos desde logo que estão associados à criação de alianças e parcerias, institucionais e interinstitucionais, promovendo uma sinergia comunitária. Como nos diz um entrevistado,

“por detrás destes projetos está a ideia de divulgar a Europa e a ideia das culturas dos outros, promovendo a abertura do espaço europeu” (Entrevistado n.º 1)

Para tal, as entidades formais dinamizam essa parceria, criando redes de trabalho e angariando parceiros, como nos refere um professor entrevistado: “O CPR de

⁹ Dados fornecidos pelo SEPIE, na *Jornada Bilateral do Erasmus +* (outubro de 2018)

Almendralejo foi o primeiro, na região, a estar envolvido num projeto europeu e depois incentivaram a escola e nós (EOI) fomos a primeira escola de línguas a participar num projeto europeu (...)" (Entrevistado n.º 1).

O próprio processo de formalização das candidaturas e desenvolvimento dos projetos, mostra-nos uma dimensão macro, no âmbito da regulação externa e sinergia entre instituições de ensino da União Europeia, assim como da sinergia institucional no sistema dos organismos de educação nacionais e da região da Extremadura. Passando para uma dimensão micro, os professores são envolvidos no processo, tornando-se intervenientes e intermediários na dinamização de todas as práticas daí resultantes. Como nos explica um dos responsáveis pelos projetos na EOI

“A Formação recebida tem a ver com a divulgação por parte dos CPR, incentivados pelo SEPIE (entidade reguladora dos projetos Europeus em Espanha) e pela entidade no interior da Consejería de Educación para os projetos europeus, que dão formação para os professores, como se faz um projeto, não apenas em termos de conteúdos teóricos como também vão buscar escolas que já tenham tido projetos para dar exemplos, das suas práticas (o que fizeram, como correu...) pois quando se desenvolve um projeto europeu, grande parte desse projeto é a divulgação e disseminação, daí ser incentivados a participar em cursos, a dar workshops (...)" (Entrevistado n.º 1).

Podemos assim retirar outra conclusão, a colaboração em termos de disseminação de boas práticas, a aprendizagem conjunta, que surge face a uma situação problemática que se coloca externamente, a necessidade de construir uma candidatura, realizar os projetos europeus, concretizá-los e, posteriormente, avaliá-los. Para tal, os atores envolvidos mobilizam-se e desenvolvem sinergias. “As escolas que já participaram em projetos europeus, vão dar testemunhos dos seus projetos, no âmbito de cursos que o CPR está a desenvolver sobre projetos europeus. Quem está a frequentar esses cursos são professores, não enquanto membros das escolas, mas individualmente, enquanto profissionais do ensino”, diz-nos um entrevistado (Entrevistado n.º 1).

Quando os intermediários são os professores, enquanto atores, são estes que dinamizam as práticas colaborativas, o que nos remete para outros dos indicadores identificados no âmbito da presente análise, a negociação e os compromissos que dinamizam as práxis das

escolas através da ação dos seus docentes. Fruto do dinamismo das próprias estruturas organizacionais, particularmente das EOI, são os professores muitos dos principais criadores dos dispositivos de ação que as escolas ostentam. Podemos ilustrar esta ideia com aquilo que nos disse um entrevistado:

“A Escola Oficial de Idiomas de Almendralejo, foi a primeira da região a desenvolver um projeto europeu na região, como representante do projeto, fui lá falar de como correu e incentivar à participação nos projetos Erasmus+. Assim, implica haver formação para quem participa e para quem ainda não participou.” (Entrevistado n.º 1)

“pelo que as escolas envolvidas têm que criar instrumentos de monitorização e avaliação das suas práticas a EOI de Almendralejo tem um blog para todos os envolvidos no projeto divulgarem **atividades** inerentes ao mesmo além da sua divulgação em redes sociais.” (Entrevistado n.º 1)

5.2.4 - Os docentes

Quando pensamos nos atores no seio das EOI enquanto organizações, temos presente que muitas das estratégias de ação desenhadas acontecem por meio do corpo docente que intervém nessas mesmas organizações. Para descrever as ações em situação, teremos desde logo que identificar as diferentes disposições em que estas têm lugar, não nos limitando aos recursos que estes dispõem e mobilizam nessas ações. Assim, passa por conhecer quem são esses atores para lhe aferir as disposições e posteriormente descreve-las em situação de ação.

Quem leciona o idioma português, são indivíduos maioritariamente de nacionalidade espanhola, embora muitos dos docentes sejam portugueses, o que desde logo nos demonstra a existência de laços comunitários por via de elementos catalisadores.

Desses docentes, um aspeto relevante nas EOI prende-se com o facto de que o exercício para a docência não implica uma formação inicial de Filologia Portuguesa, mas podem provir de áreas de formação diversas, o que constitui um dispositivo que pode ser mobilizado na ação.

Na ligação à comunidade e na gestão de situações de incerteza, que colocam à prova as organizações e os docentes em si, prende-se com a mobilidade que existe no corpo docente. Se a maioria pertence administrativamente ao organismo regulador, a *Consejería de Educación y Empleo*, nem todos os docentes estão nesta situação, o que nos conduz àquilo que pode ser chamado de incerteza ou situação de prova, nos termos da sociologia pragmática.

Referindo-nos à perspectiva de entendimento partilhada de Luc Boltanski e Laurent Thévenot, é nestes momentos de incerteza ou críticos que o social pode ser apreendido, já que são os próprios atores, nas suas próprias lógicas que orienta, as ações, que explicam os seus acordos. Cabe-nos a nós, através da observação destas ações em situação de prova, retirar dessa observação a lógica que os guia na construção dos seus acordos (Boltanski & Thévenot, 1991).

Ora, nestas situações de incerteza inerentes ao seu vínculo laboral, os docentes mobilizam as suas ações no sentido de incrementar práticas quotidianas no âmbito do ensino do idioma e cultura portuguesa na linha das que são adotadas por todo o departamento de português, quer quando se integram no leque de atividades já planeadas ou em execução, quer quando incluem outras inovadoras. Na sua generalidade, a mobilidade de alguns docentes é revertida em favor das ações da própria organização, quando numa situação de prova enfrentada, quer os indivíduos que chegam quer os colegas presentes e o órgão intermédio, em si, o integram e rentabilizam a sua presença, ao integrá-los na prática quotidiana, cultura departamental ou aceitação de aspetos inovadores, que integrados nas atividades, passam a fazer parte das estratégias de atividades.

Outro dos fatores geradores de cooperação institucional prende-se com a existência de docentes interinos, que não tendo vínculo a uma escola, podem ser um elemento aglutinador entre as várias EOI, já que a sua experiência laboral pode acontecer em mais do que uma organização. Isto torna-os dotados de dispositivos de ação que contemplam experiências distintas, aplicadas em vários contextos, que poderão ser replicadas noutras escolas, redes de interação que serão sempre mantidas e *stakeholders* com quem colaborar ou estabelecer parcerias.

“Dois professores com ampla experiência docente em várias EOI, com mais de dois anos de antiguidade na EOI Montijo e com vontade de continuar nesta EOI.” (inquirido online)

“A antiguidade é de 21 anos o professor mais antigo, de 12 anos e de 10 anos (aprox) os outros dois professores. Dois deles já passaram por outras escolas e por outros estabelecimentos de ensino (escolas privadas, escolas de ensino secundário...)” (inquirido online)

“Há de tudo: a professora mais antiga do departamento só trabalhou nesta escola, outros dois trabalharam na EOI Mérida, outra em várias escolas como interina e com vaga aqui e em Montijo, outro na comunidade galega, outra em 3 escolas (Navalmoral, Badajoz e Villanueva-Don Benito) e a última é o primeiro ano que trabalha” (inquirido online)

“O corpo docente é novo. Os professores fixos levam apenas 2 anos nesta EOI mas noutras já estiveram há vários anos ao igual que o professor interino. Também trabalharam em Institutos de Línguas Modernas, GIT, Instituto Cervantes em Lisboa e Instituto Camões em Cáceres.” (inquirido online)

“Os docentes que estão a trabalhar neste ano, têm uma experiência dentro da Escolas Oficiais de Idiomas de entre 1 a 5 anos. Tendo trabalhado previamente noutras instituições de ensino como por exemplo o Instituto Cervantes de Lisboa onde lecionavam português para hispanofalantes ou o Instituto de Línguas Modernas de Cáceres, da Universidade da Extremadura.” (inquirido online)

“É o meu segundo ano a trabalhar numa EOI, anteriormente estive a trabalhar 3 anos no Instituto Cervantes de Lisboa como professor de português para hispanofalantes e previamente geria o meu projeto de ensino de português para hispanofalantes de forma presencial e online.” (inquirido online)

“O departamento costuma contar com seis docentes: cinco com lugar efetivo na escola, e bastantes anos de experiência no ensino do português; um lugar costuma estar ocupado por interinos, mas atualmente está ocupado de forma temporária por mim, que como expliquei estou em situação de transferência temporária, mas tenho 12 anos de experiência, a maioria dos quais nas EOI da Galiza.” (inquirido online)

Uma situação de prova que mobiliza os atores em situação, prende-se com algumas ocasiões em que os alunos buscam as diferentes escolas de Idiomas, em situação de

avaliação, partindo do preconceito que a avaliação é facilitada numas escolas contrariamente a outras. O que poderiam constituir uma situação de desacordo ou conflito entre atores internos a cada uma das escolas, assume um elemento de solidariedade entre os vários docentes, que uniformizam assim comportamentos, face a esta situação crítica trazida do exterior, o que nos leva a partilhar da perspectiva de Luc Boltanski e Laurent Thévenot, que defendem que em momentos requerentes de uma justificação, os atores reúnem-se em acordos em torno de princípios e valores comuns e partilhados. Esses princípios morais condizem à produção e reprodução de acordos, suscitados muitas vezes, das situações críticas, traduzindo assim o dinamismo que caracteriza o social (Boltanski & Thévenot, 1991).

Se seguirmos a linha de pensamento de Corrêa, no contexto dos contributos da sociologia pragmática, podemos dizer que *“O social é, nesse sentido, a resultante da atividade dos atores em meio aos problemas. Daí porque se trata não mais de olhar para como o social permite compreender a resolução de problemas, mas de perceber e apreender como contínuos fluxos problemáticos engendram o social”* (Corrêa, 2014, p. 52).

5.3 – A Prática das EOI na Dimensão Externa

Nesta ótica, podemos incluir na nossa análise as dinâmicas de interação estabelecidas com as entidades que atuam no contexto, observando assim a existência ou não de sinergias comunitárias. O entendimento dos atores sobre essas interações é que são sólidas com as várias entidades que atuam na região, nomeadamente as que decorrem da prática quotidiana do ensino do idioma, mas que se vão afunilando, quando se trata de relações criadas por meio de regulações externas.

Este aspeto inclui-se na pluralidade das lógicas dos atores, tal como Luc Boltanski e Laurent Thévenot (1991) defendem. Se nos socorremos da decisão metodológica da sociologia pragmática, observar as situações concretas de ação, podemos desde logo considerar que, no desenvolvimento de ações no âmbito do ensino de língua e cultura portuguesa, as principais entidades da comunidade com as quais as escolas colaboram são maioritariamente extremenhas.

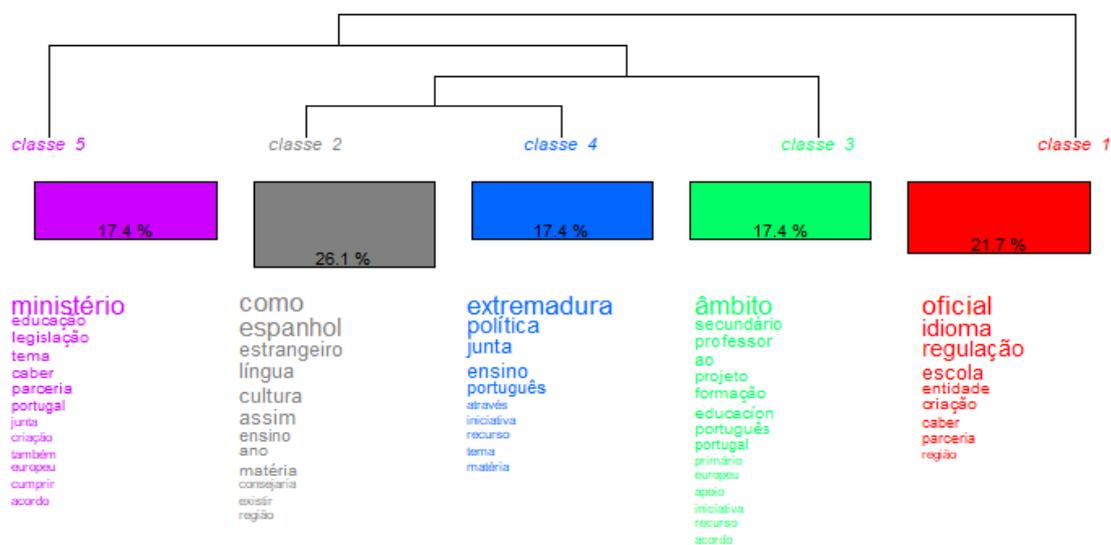
Com base na informação recolhida junto de membros da Escola Oficial de Idiomas, em entrevistas exploratórias, aplicadas a professores com ou sem cargos diretivos e analisando os seus discursos, assim como aos questionários aplicados, no que respeita ao mapeamento da atuação e intervenção da Escola Oficial de Idiomas na sua dimensão extracomunitária, podemos evidenciar logo à partida, um conjunto de entidades públicas, os organismos do poder nacional e regional que regulam estas escolas, respetivamente, o *Ministerio de Educación y Cultura e a Junta de Extremadura*, particularizando a *Consejería de Educación y Empleo*. Com estas entidades os contactos revestem-se, maioritariamente, de formalidade, já que as EOI Oficial de Idiomas delas dependem hierárquica e administrativamente.

Com base nos resultados da análise lexicométrica, que passou por uma análise lexicográfica inicial, em que foram identificadas e formatadas as unidades de texto, no presente caso uma unidade, identificadas a quantidade de palavras, frequência média e hapax (palavras com frequência um), por forma a reduzir as palavras com base na sua raiz

e criar um dicionário de formas reduzidas. Foram assim identificadas 1283 ocorrências, 387 formas, número de hapax 236 e a média de ocorrências por texto foi de 1283.00.

Realizada a classificação hierárquica descendente (CHD), representação esquemática da hierarquia de classes resultante das correlações entre vocabulário e segmentos de texto. Com base nos segmentos de texto com vocabulário semelhante entre si, que se agregam e distinguem do vocabulário dos segmentos de texto das outras classes, foram identificadas duas grandes classes. A primeira das quais com 21, 7% (classe 1) e a segunda, que se subdivide na classe 3 (com 17,4%) e 5 (com 17,4%) , sendo que a primeira destas ainda se encontra subdividida na classes 4 (com 17,4%) e 2 (com 26, 1 %).

Fig. 8- Prática das EOI na Dimensão Externa: Dendograma com a percentagem de UCE em cada classe de palavras



Fonte: output Iramuteq

Com este dendograma é possível visualizar as palavras que obtiveram maior percentagem quanto à frequência média entre si e diferente entre elas. Articular estes dados com análise clássica de conteúdo da entrevista e a pesquisa documental, assim como com o

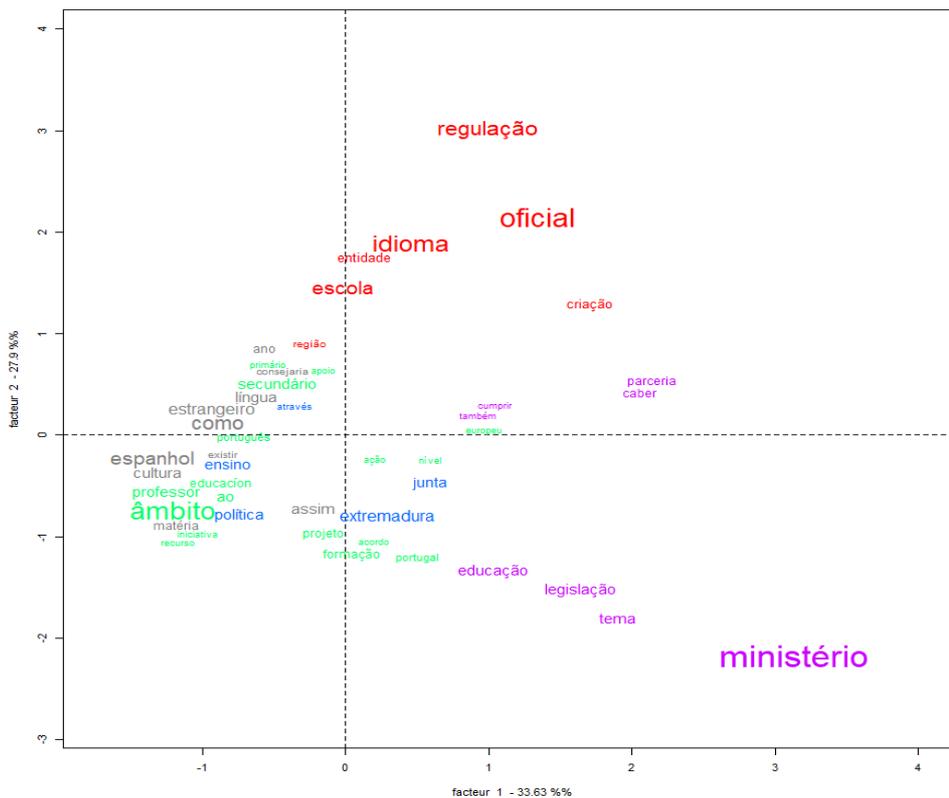
enquadramento de toda a situação de entrevista, permite-nos concluir que na classe 1 (cor vermelha) encontramos o papel de regulador que cabe à Junta da Extremadura, relativamente às EOI e ao ensino de Português na região estremenha. Articulado com o resultado exposto na classe 5 (cor lilás), podemos acrescentar o facto desta entidade ser igualmente o intermediário do Ministério da Educação, no estabelecimento de parcerias com Portugal, no âmbito do ensino do idioma. Por seu turno, nas classes 2 (cor cinzenta) e 4 (cor azul), demonstra-se o papel interventivo no que respeita ao ensino do idioma português, nas políticas desta entidade regional, a aposta nas iniciativas de aprendizagem e divulgação da língua e cultura portuguesa, a que se alia a importância dada ao capital humano na região e sua necessidade de integração na comunidade, através da recente política de incremento do ensino do espanhol para estrangeiros.

A classe 3 (cor verde) enfatiza por outro lado, a autonomia de ação no contexto de cada organização das EOI, salientando os grandes dinamizadores, os professores, no desenvolvimento de ações, projetos e iniciativas com parceiros Portugueses e nos vários níveis de ensino.

Se observarmos agora a representação fatorial, podemos observar que as classes 2 “ensino do espanhol para estrangeiros”, 3 “ações e iniciativas na aprendizagem e divulgação da língua e cultura portuguesa” e 4 “políticas da Junta no ensino do português” aparecem interligadas, sendo que considerar que a classe 1, “o papel regulador da Junta da Extremadura” é claramente enfatizada a Junta como entidade reguladora e na classe 5, “Intermediação do Ministério da Educação” é constatada.

Por seu turno, ao realizar a análise de similitude, podemos encontrar as coocorrências entre as palavras, permitindo-nos encontrar indicadores de conexidade. Observando o output do software Iramuteq, podemos desde já concluir que o idioma português é um tema central na política de educação deste órgão regional. Posicionando a sua importância no contexto da região, enquanto regulador de todos os níveis de ensino, salienta-se o papel das EOI na região, já que em Espanha, só a certificação das EOI é válida para trabalhar para o Estado em geral e nas EOI em particular.

Fig. 9 - Prática das EOI na Dimensão Externa: Representação Fatorial

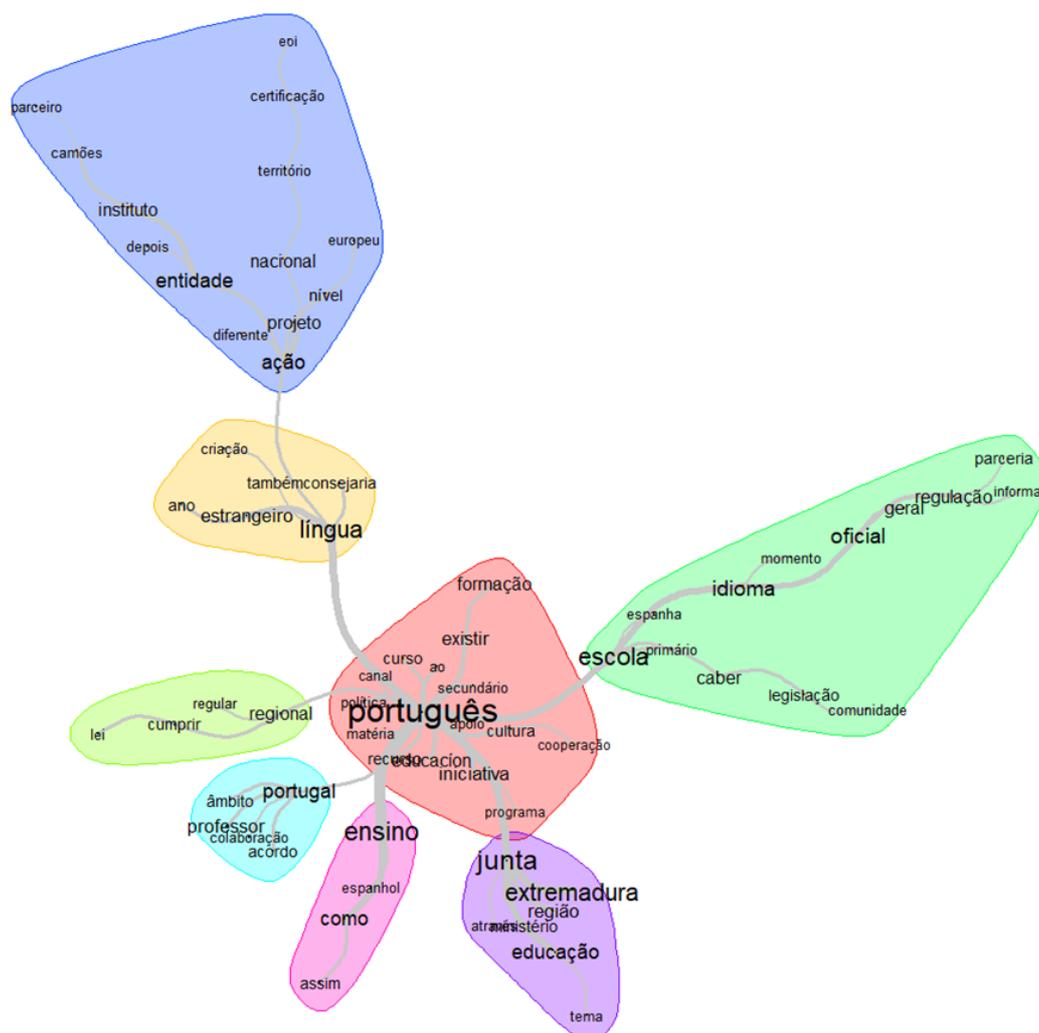


Fonte: output Iramuteq

Verificamos assim as principais associações, em torno do idioma português como elemento central, uma das quais relativas ao papel da Junta na regulação formal do ensino do português. Outra ligação incide no papel regulador informal, que acontece no contexto da região, gerando parcerias espontâneas, assim como uma terceira ligação passa pela parceria formal a nível ibérico e europeu. Numa outra linha, realçar-se o papel intermediário dos professores, no desenvolvimento de dinâmicas de ação no espaço.

Finaliza-se esta análise verificando-se uma outra área de intervenção da Junta da Extremadura, a do ensino do Espanhol para estrangeiros, articulando-se assim o papel desta entidade e do idioma como instrumento integrador do território transfronteiriço.

Fig. 10 - Prática das EOI na Dimensão Externa: Análise de Similitude



Fonte: output Iramuteq

Estas ideias são igualmente traduzidas nos outputs retirados da análise lexical da entrevista, quando constatamos a importância da regulação da Junta da Extremadura no incremento do ensino do português na região, assim como a sua intermediação no desenvolvimento de práticas de cooperação transfronteiriça.

“o ensino aprendizagem de **português** na Extremadura ganhou impulso com a passagem para a junta da Extremadura das competências em matéria de educação”

“papel regulador da junta da extremadura a legislação é criada pelo ministério da educação e cabe à junta a operacionalização em termos de **comunidade**”

“a consejaria de educación y empleo entidade **competente** em matéria de educação tem uma política de apoio e incentivo ao ensino de línguas estrangeiras mas particularmente da língua e cultura portuguesa constituindo esta uma marca da sua política educativa”

“em todas as escolas oficiais de idiomas da extremadura é ensinado o **português** cumprindo a intenção regulada na lei regional de que o **português** seja o segundo idioma estrangeiro mais falado na região logo na criação destas escolas”

“as ações da junta em matéria de educação sobre a língua e cultura **portuguesa** fazem cumprir a legislação regional assim como potenciam projetos de cooperação transfronteiriça de acordo com os recursos disponíveis em ambos os lados da fronteira”

”da alçada da junta estão apoio a parcerias no ensino superior as secções bilingues de **português** nas várias escolas bilingues a regulação do **português** como segunda língua estrangeira no ensino primário e secundário secundária é a partir de 6 anos de escolaridade e finalmente a regulação das escolas oficiais de idiomas da região”

”os cursos monográficos de **português** lecionados nestas escolas estão também na alçada da junta por fim é de decisão desta entidade a ampliação da rede de escolas oficiais de idiomas com a criação das aulas adscritas”

”que se iniciaram no ano letivo 2013 14 e que atualmente abrangem vinte localidades do território extremenho sendo que sete têm o ensino do **português** também há que referir o ensino do espanhol como língua estrangeira” ”está regulado e se houver procura abrem se os cursos esta medida criada em 2019 é importante porque numa zona de fronteira existem muitos **portugueses** que o poderão frequentar”

“existindo diferentes ações contínuas de formação para professores em língua e cultura portuguesa e metodologia diática e imersões linguísticas a nível dos centros de professores e recursos da Extremadura e em Portugal no âmbito dos planos de aprendizagem de línguas estrangeiras projetos de **cooperação** transfronteiriça ou mediante outros acordos de **cooperação** territorial”

“as ações da junta em matéria de educação sobre a língua e cultura portuguesa fazem cumprir a legislação regional assim como potenciam projetos de **cooperação** transfronteiriça de acordo com os recursos disponíveis em ambos os lados da fronteira”

entre professores de português, mas como é inovador este ano fomenta até a partilha pedagógica com colegas de outros departamentos" (Entrevistados 2, 3 e 5)

O sentido dos excertos das entrevistas também a corroborar a regulação externa das práticas colaborativas e da sinergia entre escolas, a par da autonomia dada a cada uma, como podemos depreender pelos que se seguem:

“A Avaliação dos alunos é externa tem uma componente de regulação externa às escolas, porque é imposta pela Consejaria da Educação. Os exames de avaliação têm que ser unificados, aqueles de nível, e as datas dos exames são escolhidas pelos chefes de estudo, que se reúnem e decidem, sendo essas datas impostas aos professores e alunos. (Entrevistado n.º1)

Aqui, ao observar a regulação da Consejaria, num conjunto de dimensões da praxis das EOI, podemos desde logo verificar que não existe uma linearidade. Podemos dizer que analisar a regulação da unificação de exames de nível em situação nos posiciona numa regulação mista, na conceção de Reynaud (1997). Descrevendo as relações no seu dinamismo, podemos observar assim a explicação da regulação mista, por um lado, pelo vínculo de dependência ou de dominação, por outro, com os limites que resultam da autonomia da ação. Essa regulação mista explica assim como o poder se estabelece e se atualiza.

No que respeita ao estabelecimento de parcerias, elas assumem uma situação de compromisso, gerados por motivações intrínsecas aos atores, como desenvolvimento de competências pronunciam-se assim ao:

“a principal motivação da parceria realizar objetivos como dar formação aos **professores** da EOI e formação de língua a **professores** da região partilha de competências também como na realização de projetos europeus ou na realização de cursos online”

“há um **professor** responsável pelo contacto com o CPR na EOI o CPR envia informação e solicita às escolas que enviem lista de necessidades formativas ou propostas de atividades (...) atividades desenvolvidas em conjunto basicamente cursos jornadas”

Quando observamos um dos principais elementos de análise incluídos numa dimensão macro, a cooperação comunitária e interassociativa, podemos apontar desde logo a sinergia institucional que se verifica entre as EOI e os *Centro de Profesores y Recursos* (CPR), centros públicos que oferecem formação, obrigatória para os docentes em ativo. Em Espanha, para os docentes progredirem na carreira, com respetiva atualização remuneratória, em cada 6 anos, têm que ter no mínimo 100 horas de formação, no período desses 6 anos, normalmente os professores fazem vinte ou trinta horas todos os anos, recorrendo à oferta formativa dos CPR. Assim, podemos começar por referir que sendo ambas entidades públicas, logo a sua identidade como organismos cooperantes é regulada externamente pela legislação e diretrizes do Ministério da Educação e da Junta da Extremadura, através da *Consejería de Educación*. Mais ainda, como a formação dada pelo CPR tem umas linhas prioritárias, definidas anualmente, pelo *Servicio de Inovción e Formación de Profesorado*, de Mérida, cuja área de intervenção é a Extremadura, sendo uma das dez linhas prioritárias as línguas estrangeiras, nomeadamente o inglês, o francês e o português, pois são as línguas que existem na maioria das nas escolas extremenhas.

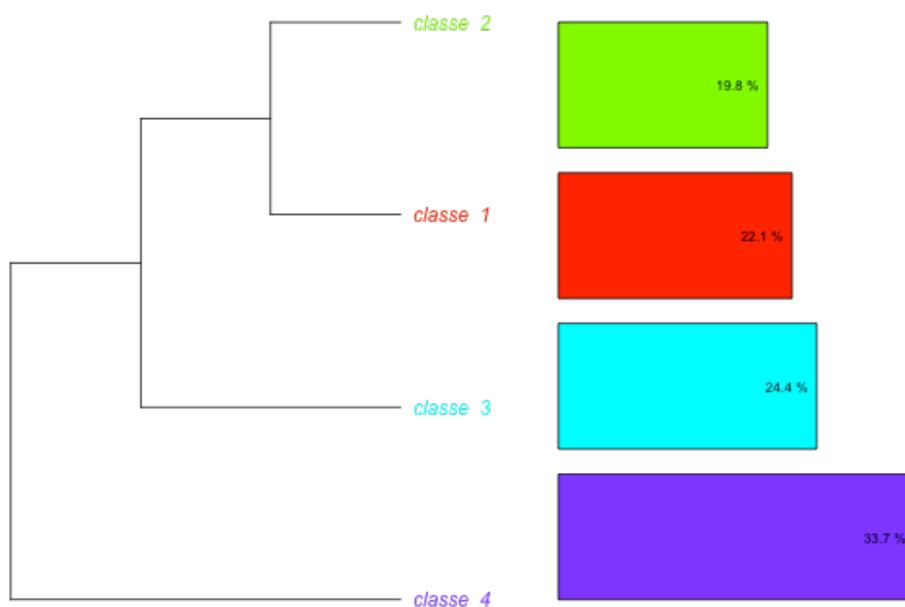
A entidade parceira na colaboração com as *Escuelas Oficiales de idiomas*, referenciada pela legislação emanada pela entidade reguladora, a *Consejería de Educación*, da Junta da Extremadura, que determina a formalização das relações entre estas escolas e outra entidade pública regional, o *Centro de Profesores y Recursos*, é igualmente referenciada pelos entrevistados membros das várias escolas da região extremenha. Surgiu assim a necessidade de entrevistar pois uma docente de um *Centro de Profesores y Recursos*, com vista a conhecer como se processa essa relação no âmbito da intervenção desta entidade, desocultando as práticas de colaboração formais e informais, assim como com entidades intermediárias, nomeadamente a *Asociación del Profesorado de Portugués de Extremadura* e entidades fronteiriças, de ambos os países.

O tratamento lexicométrico é realizado recorrendo à aplicação informática *Iramuteq*, software open-source, desenvolvendo as técnicas de visualização e de mapeamento para caracterização das tipologias de ocorrência de palavras e o mapeamento das mesmas. Ao proceder à análise textual do material verbal transcrito, resultante de uma entrevista semiestruturada foi definido em termos de operacionalização técnica como corpus a

A média das formas por segmento é de 35,64 e foram extraídos 4 *clusters* em 84 segmentos classificados de 140 (61.43%).

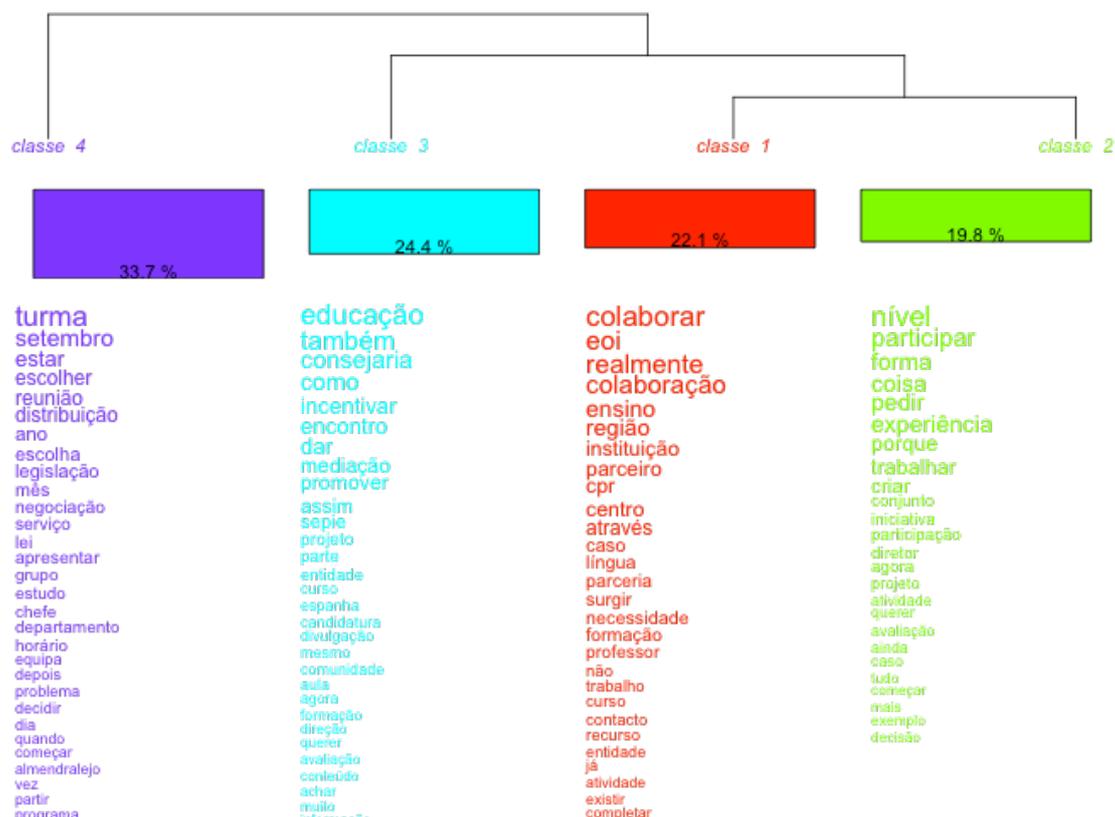
Realizou-se a análise de classificação hierárquica descendente, recorrendo ao método *Reinet*, com base na opção simples sobre segmentos de texto, uma análise *standart*, existindo quatro classes a realçar, o que pode ser observado no dendograma da CHD, o qual revela que o corpus foi dividido em dois *subcorpus*, estando a 4 (cor roxa, com 33,7%) separada das restantes. Por sua vez, o segundo subcorpus subdivide-se em dois, com a classe 3 (azul claro, com 24,4 %%) formando um subconjunto a par de outro constituído pela classe 1 (cor vermelha, com 22,1%) e classe 2 (cor verde, com 19,8%).

Fig. 13 - Âmbito da Ação do CPR: Dendograma das classes



Fonte: output Iramuteq

Fig. 14- Âmbito da Ação do CPR: Dendograma com a percentagem de UCE em cada classe de palavras



Fonte: output Iramuteq

À primeira classe podemos atribuir a designação de “relação entre CPR e EOI”. Esta análise reforça a colaboração com a EOI, em particular entre os CPR e a Escola Oficial de Idiomas, pois ambas as entidades referenciam a intensidade das práticas cooperativas e sua importância na região,

“não só por questões de melhora dos recursos que temos, mas também porque há uma boa colaboração desde sempre. Sempre tem havido uma boa sintonia de trabalho e isso muito importante” (Entrevistado n.º 9).

Uma segunda classe, que podemos chamar de “ações desenvolvidas” no âmbito do estímulo à participação e troca de experiências no ensino do idioma português, destinadas

a professores, enquanto a classe 3, ao ter como destaque as palavras como educação, incentivar, mediação, necessidade e participar, estão correlacionadas com a representação que existe quanto à pertinência destas ações para os docentes. Por fim, a classe 4 pode ser intitulada de “linha de atuação DO CPR para o ano letivo 2018-2019”, a qual tem como base o ensino das línguas. Através dos outputs que selecionamos, podemos verificar estas ideias:

“**colaboração** informal com a EOI pelo facto de o CPR e EOI funcionarem no mesmo edifício trabalhamos muito em conjunto”

“outras formas de **colaboração** o entre o CPR e a EOI já falamos dos monográficos, nas jornadas agora temos uma imersão linguística em português”
“muito interessante para nós e para eles “

“então quanto à **colaboração** da escola de línguas nesta imersão também temos dois dias de formação aqui no centro de professores formação presencial”

“**colaboração** formal com a EOI como uma das linhas prioritárias são as línguas estrangeiras”

“**colaboração** com escolas portuguesas além de ser uma imersão destinada aos professores esta é assim uma forma de colaborar com escolas portuguesas”

“também um dos nossos objetivos para fazer programas europeus estabelecer contactos por escolas em contacto e estamos também recetivos a contactos por parte de escolas portuguesas, isso é uma **necessidade** muito interessante”

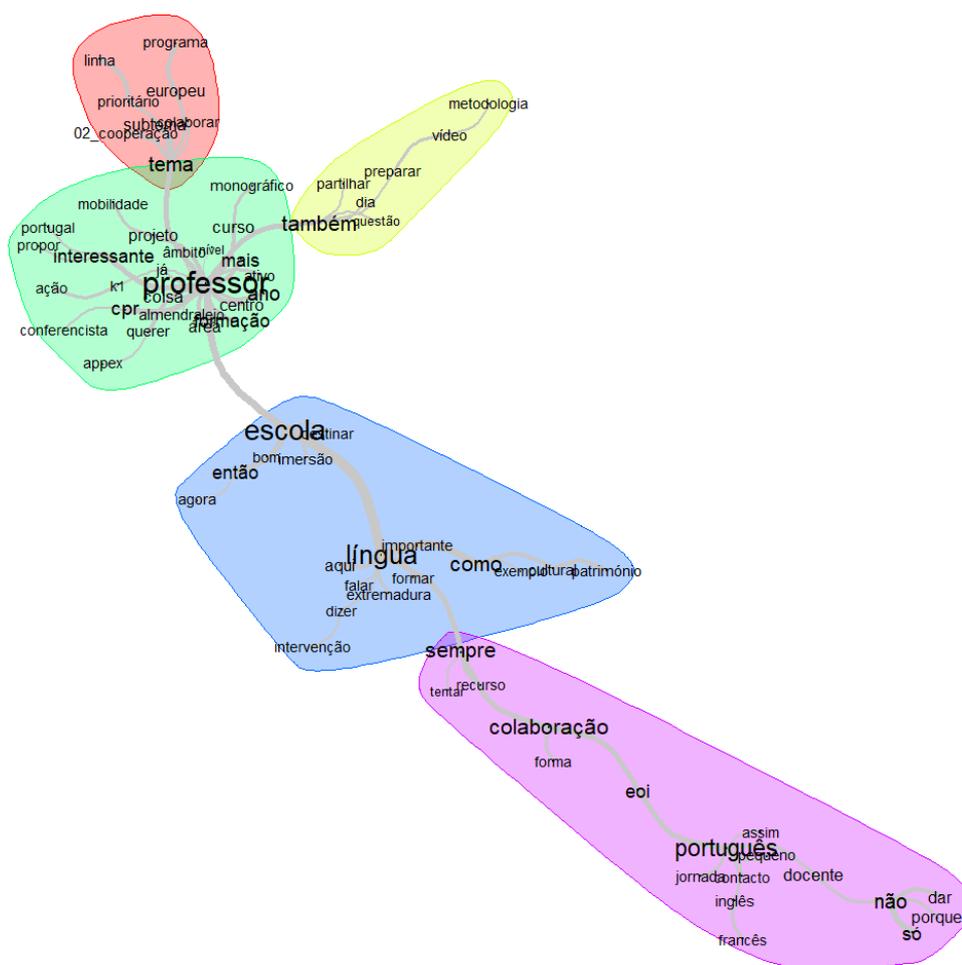
“as linhas prioritárias de intervenção o do cpr são definidas anualmente pelo servicio de inovación e formación de professorado de Mérida” “linhas prioritárias são as línguas estrangeiras”

“CPR é um centro público que oferece esta formação que é obrigatória para os **docentes** em ativo”

“para os professores isto é muito interessante **participar** porque têm aulas privadas só para eles (...) são para dez, doze pessoas, turmas pequenas os participantes são docentes e eles sentem se confortáveis com o grupo, com a turma”

Através da realização da análise de similitude, podemos verificar não só as coocorrências entre as palavras, como os seus resultados trazem indicações da conectividade entre elas. Verificamos assim as principais associações, em torno do vocábulo com mais coocorrências (escola, com 91 coocorrências), constituindo este o elemento central com a qual se estabelece a primeira ligação, o professor, ao qual estão associadas as metodologias de ação, assim como as estratégias de ação desenvolvidas em termos cooperativos na região, no espaço transfronteiriço e europeu, criando uma linha clara de relação entre escola-professor-ações. Outra ligação incide as práticas cooperativas em torno do ensino da língua e cultura portuguesa, no contexto da ação das EOI.

Fig. 15 - Âmbito da Ação do CPR: Análise de Similitude



Fonte: output Iramuteq

Independentemente do imperativo legal que as entidades da tutela definem, a sinergia entre os CPR e as EOI não acontece da mesma forma entre todos, havendo escolas que consideram ser essa colaboração reduzida, o que nos remete para outro âmbito do modelo de análise, a identidade comunitária, traduzida num envolvimento e sinergia institucional que acontece numa dimensão micro, que produz laços extracomunitários consoante processos de tomada de decisão autónomos. Motivados por questões internas como rentabilização de recursos materiais, como CPR e EOI funcionarem no mesmo edifício, o que se traduz numa eficiência no funcionamento de ambas as organizações, ou por rentabilização de recursos humanos, “trabalhamos muito em conjunto, cada vez que fazemos alguma atividades em conjunto, corre muito bem e ficamos sempre com vontade de fazer outras. Estamos sempre a criar (...) priorizar os recursos que temos. Por exemplo, (...) cursos monográficos entre o CPR e a escola de línguas, os professores das escolas de línguas que não tenham o horário completo, nos dão essas horas só para formar os professores” (Entrevistado n.º9)

A colaboração com os CPR acontece por questões de cariz normativa ou de eficácia organizacional, como podemos constatar:

“a participação dos indivíduos nessas atividades é feita com a atribuição de pontos que servem para os concursos públicos e para pedir transferência de escola por exemplo ou para aumento de salário”

“em alguns caso entra a questão do completar horário como nos cursos monográficos há muitas vantagens como as já referidas da formação para os professores seja os nossos seja os da **região** os pontos para promoção e salário Iguamente se inclui numa dimensão interna, regulada por processos decisórios internos, a colaboração entre o CPR de Almendralejo nas jornadas anuais de língua e cultura portuguesa, promovidas pela *Asociación del Profesorado de Portugués de Extremadura*, um caso de associativismo comunitário, em que o CPR colabora apoiando nas questões organizativas como aspetos logísticas, certificação dos participantes e financeiras, como o pagamento a conferencistas.

Porém, esta acaba por se repercutir no estabelecimento de práticas colaborativas interinstitucionais e interassociativas, que nos aponta para a cooperação comunitária e

interassociativa destas entidades no seu papel de dinamizador do idioma português como instrumento de intervenção no território extremo e fronteiro.

“Os professores identificam as necessidades deles e fazem a proposta dos temas a abordar... É uma prática comum, os professores identificam necessidades formativas e CPR mobiliza recursos nesse sentido, recorrendo para isso profissionais externos ao próprio CPR. Temos que contratar sempre os conferencistas. Podem ser pessoas de várias áreas, profissões, não têm que ser docentes (...) os professores de português fazem a ligação a esses experts, nas várias áreas (...) Trabalhamos com contactos, quer em Portugal, quer em Espanha” (Entrevistado n. 9)

Numa dimensão de intervenção comunitária, é indicativa de práticas de colaboração, quer a nível das dinâmicas internas entre as várias EOI da região, quer no envolvimento em ações conjuntadas com entidades presentes na comunidade, o que é confirmado quando os entrevistados referem

“parcerias com outras escolas de línguas dentro da **região** uma vez que tem que se trabalhar em conjunto em instrumentos uniformizados como uniformização de exames” ou “seminários e grupos de trabalho o CPR trabalha exclusivamente para professores e para o sistema educativo basicamente participam os professores da EOI e professores da **região** além dos assessores do CPR estratégias definidas para colaborar com entidades externa não existem realmente”

”as **relações** que a nossa escola mantém com outras entidades costumam ser muito amigáveis e colaborativas nesta escola são realizadas algumas ações que visam a integração dos habitantes da cidade na escola”

“é uma das características do projeto novas formas de **relação** que nos obriga a ter novos contactos outra das consequências tem a ver com a existência de um controle de qualidade no âmbito da participação nos projetos”

”(...) transnacionais às vezes principalmente a nível das novas tecnologias costuma haver um congresso de boas práticas todos os anos com prémios e divulgação as **relações** com outras entidades locais regionais nacionais”

Nesse âmbito cabem as referências oriundas dos *outputs* resultantes da análise lexicográfica a que as diferentes entrevistas foram submetidas, que reforçam a ideia do trabalho na comunidade ser articulado com entidades externas. De entre elas, salientam-se a Universidade da Extremadura, os CPR (*Centros de Profesores e Recursos*), o Instituto Camões, além da própria entidade reguladora, a Junta da Extremadura, através do organismo que titula a educação, a *Consejería de Educación y Empleo*.

“Trata se de uma escola muito dinâmica e é muito recetiva a qualquer proposta vinda de qualquer instituição atualmente o nosso departamento colabora com a UNEX, o Instituto Camões e outras escolas da **região**”

”a colaboração com o CPR é por força da procura de cursos para professores e por necessidade da escola em completar horário dos seus professores dando cursos no CPR esses cursos são chamados monográficos e são mais centrados nas necessidades dos professores da **região**”

”a principal motivação da parceria realizar objetivos como dar formação aos professores da eoi e formação de língua a professores da **região** partilha de competências também como na realização de projetos europeus ou na realização de cursos online”

”há uma colaboração muito estreita entre CPR e escolas em toda a **região** nos outros casos são decisões momentâneas que surgem por diferentes razões o CPR é realmente o principal parceiro”

“uma vez mais **parceria** sólida é com o cpr **parceria** que funciona intensamente quer na regularidade quer nas formas de atuação é a **parceria** dos CPR com as escolas até porque têm interesses comuns”

“tem a mesma demarcação territorial a Extremadura e embora haja ensino do português noutras **regiões** de Espanha desde que o ensino ficou a cargo da entidade reguladora regional pois as competências da educação foram transferidas para as comunidades autónomas existem diferenças”

“num caso mais grave recorre se à inspeção educativa da **região**”

“CPR centro de profesores y recursos de Almendralejo, no caso do cpr são **colaborações** institucionais regulamentadas”

“também surgem projetos novos como o projeto Erasmus que este ano está a ser feito em **colaboração** com um consórcio graças ao CPR também se pôs um curso de cultura portuguesa na plataforma de formação online da Junta da Extremadura”

”a **colaboração** com o CPR é por força da procura de cursos para professores e por necessidade da escola em completar horário dos seus professores dando cursos no CPR esses cursos são chamados monográficos e são mais centrados nas necessidades dos professores da região”

“há maior sentido de estar a tentar responder às exigências deste tipo de aluno (...) trabalho com outras instituições em cada ano letivo varia a **colaboração** a câmara municipal ou ayuntamiento”

” Isto implica logo o envolvimento da comunidade e a **colaboração** com a câmara que dá a autorização fornece a equipa de som o ciclo de cinema em **colaboração** com a Caixa de Arrojos foi uma parceria que durou anos, mas a caixa deixou de existir”

”agora havendo só um Erasmus há uma entidade que é uma seção da consejaria da educação que incentiva a que todos participem e trabalha em **colaboração** com o SEPIE, que é a agência nacional, e eles incentivam que o CPR e as escolas a promovam projetos europeus”

“na **colaboração** com as entidades externas com o CPR é feita através da assessora responsável pela formação dos docentes em línguas estrangeiras e conforme a normativa vigente no caso da escola Dion Casio foi através de uma aluna nossa que é professora naquele centro”

”se surgir a ideia de **colaboração** com uma entidade pública se faz através da professora responsável das atividades extraescolares ou do docente que quer levar a cabo a atividade concreta, mas sempre com a aprovação da equipa diretiva e do diretor”

Ainda numa dimensão macro, a cooperação institucional, nomeadamente em termos de entidades públicas, inclui um parceiro de cooperação referido, a Universidade da Extremadura. Quando pretendemos observar as relações no contexto do sistema educativo da Extremadura e das interações transfronteiriças temos que referir as interações produzidas entre a EOI e a Universidade da Extremadura, nomeadamente o Departamento de Línguas Modernas e Literaturas Comparadas, no que respeita ao ensino do idioma português.

Ao proceder à análise textual do material verbal transcrito, resultante de uma entrevista semiestruturada a um membro do referido departamento da Universidade, foi definido em

termos de operacionalização técnica como corpus a transcrição da entrevista, o qual foi sujeito a uma análise monotemática, opção justificada já esta forma permite uma análise mais aprofundada do assunto, particularmente a cooperação entre a Universidade e as EOI e com outras entidades, no âmbito do ensino do português, assim como a intermediação da pertença à APPEX (*Asociación del Profesorado de Portugués de Extremadura*).

Quando nos reportamos à relação formal entre a Universidade e as EOI, deparamo-nos com um intermediário por excelência, o Instituto Camões. Atores no território extremeño, as suas dinâmicas de ação revelam alguma sinergia e cooperação interinstitucional, porém, mostram um aspeto particular, a intermediação deste ator, o Instituto Camões, um ator português, o qual constitui um elo de ligação entre dois atores extremeños, apontando assim para uma ideia de confiança na comunidade de ensino do português, independentemente do lado da fronteira onde se localizam. Esta entidade portuguesa surge desde logo referida pelo entrevistado, quando nos diz:

“O trabalho entre as EOI e a Universidade de Extremadura realiza-se fundamentalmente através das iniciativas de formação do Centro de Língua Portuguesa do Camões que oferece cursos de atualização docente em que eventualmente podem participar professores da universidade. A Universidade da Extremadura oferece um Máster de Formação de Professores de Português em que é cada vez mais frequente a presença de professores de EOI. A área de Filologías Gallega y Portuguesa organiza com o Camões outras atividades culturais em que foi fundamental a colaboração da EOI de Cáceres, como Jornadas de Turismo, cursos de cultura, congresso da SEEPLU, etc. Essas atividades são dinamizadas pelos professores da Área de Filologías Gallega y Portuguesa. E pela leitora do Camões” (Entrevistado n.º 10)

Outro aspeto pertinente a realçar, no que respeita às práticas colaborativas, prende-se com o facto do público-alvo das instituições ter em comum o ser constituído por adultos, partilhando o interesse da aprendizagem do idioma português.

“Os interesses comuns fazem com que algumas das atividades organizadas sejam relevantes tanto para professores e alunos de ambos os âmbitos, universidade e EOI. Quem participa dessas atividades são os alunos do Grado de Lenguas

Modernas – Português, professores da Área de Filologías Gallega y Portuguesa, professores de EOI, alunos de português de EOI.” (Entrevistado n. 10)

Por seu turno, em termos organizacionais, ambas as entidades partilham de vantagens resultantes dessa colaboração, o que nos remete para uma outra das dinâmicas no território, o domínio do idioma português e as organizações espanholas detentoras do conhecimento

“é evidente que há vantagens que têm a ver com a visibilidade dos estudos de língua portuguesa em Extremadura. As parcerias da Área de Filologias Galega y Portuguesa realizam-se sobretudo com universidades portuguesas. Seria muito bom promover mais colaborações de diferente tipo” (Entrevistado n. 10)

Inclusivamente em termos de trabalho colaborativo e estabelecimento de parcerias, a Universidade da Extremadura tem uma rede de parcerias com organizações portuguesas congéneres, como as Universidades de Évora, Lisboa, Covilhã, Braga e Porto, cujas interações

“são relações habituais entre universidades, Erasmus para alunos e docentes, troca de publicações, visitas docentes nas duas direções...” (Entrevistado n. 10)

A posição estratégica da APPEX, surge igualmente referenciada, quando nos diz a entrevistada

“A APPEX tem vindo a promover fundamentalmente o encontro de docentes, a troca de informação sobre atividades de interesse comum, as jornadas de formação para docentes, etc. A APPEX promoveu um grupo de trabalho de professores de português de todos os níveis para a produção de materiais didáticos para o RINCÓN EDUCATIVO de Português da Junta de Extremadura (...) sido fundamental para criar e manter o contacto entre os professores de português da Extremadura, criar um fluxo de informação de interesse para todos. Foi também o interlocutor mais importante junto da Junta de Extremadura do coletivo de professores de português da Extremadura, funcionando como autêntico porta-voz da suas necessidades e objetivos”. (Entrevistado n. 10)

Esta entidade, tratando-se de um exemplo de associativismo no território, é constituída por professores do ensino primário, secundário, universitário e das EOI. Todavia, muitos dos seus membros são professores nas EOI, tal como equipa de direção inclui professores destas escolas. Porém, os membros da direção reafirmam o facto de que esta é uma associação profissional de todos os professores, transversal a todos os níveis de ensino, não devendo estar associada apenas às EOI. Pela natureza destas escolas e aliado ao dinamismo dos professores que a compõem, esta associação conta com grande empenho e participação dos professores das EOI.

Dada a transversalidade dos níveis de ensino, as preocupações, formas de ação e decisões tomadas são igualmente transversais. Se a atualidade dos professores de português da Extremadura é marcada pela decisão política e legal de tornar o idioma português o segundo idioma estrangeiro mais falado da Extremadura, no cumprimento da Ley 4/2011, de 7 de março, a discussão das preocupações de carreira e atividades estão na ordem do dia, cabendo à APPEX fazer a intermediação no esclarecimento de dúvidas junta do organismo regulador da educação, a Junta da Extremadura, assim como agendar reuniões com sindicatos.

A identidade comunitária, da comunidade linguística, remete-nos para dimensões claramente identificadas no modelo de análise de partida, a sinergia institucional e a cooperação institucional e interinstitucional. Por um lado, a organização que aglutina atores que, no âmbito do ensino do idioma português, nos vários níveis de ensino, estabelecem dinâmicas no espaço com vista à consolidação deste idioma no território, logo a sinergia entre instituições mantém-se fortemente acentuada. Por outro lado, esta entidade, ao constituir-se como um instrumento de intermediação entre organizações escolares e a entidade reguladora, a Junta da Extremadura, adquire no espaço da região um papel reconhecido não só pelos seus membros, mas por atores externos que operam no contexto da região estremenha.

Particularizando a dimensão externa da organização, um instrumento ou intermediário para a análise de diferentes níveis desta dimensão, pode ser constituído pelo grupo de alunos, no seu sistema de interações. Dada a diversidade de lógicas inerentes a estes atores, quando buscam as EOI, podemos apontar um grupo por excelência na

intermediação entre os que dominam o idioma e outros atores atuantes no contexto, os alunos que pertencem à administração pública em geral e à educação/formação em particular.

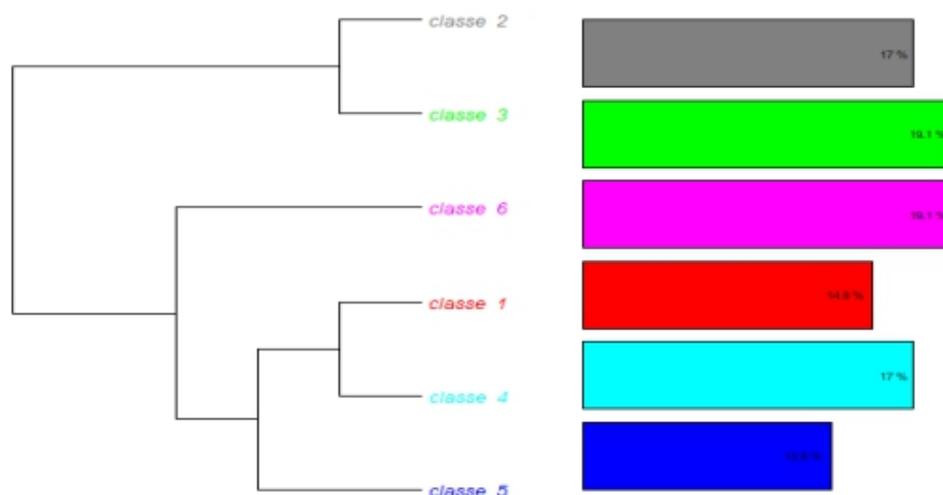
Numa posição intermédia, em termos de modelo de análise que guia esta investigação, podemos apontar atores que sendo alunos, logo incluídos assim na dimensão de análise micro, circunscrita à atuação da entidade enquanto organização, mas simultaneamente membros de estabelecimentos de ensino, logo incluídos na dimensão de análise de sinergia institucional.

Entrevistado um informante-chave nesta circunstância, foi sujeita a uma análise de corpus textual, com tratamento através do software Iramuteq, sendo considerada um corpus sobre a *sinergia institucional*, onde foram definidos 69 segmentos de textos, 2405 ocorrências, 566 formas. Foi feita primeiramente uma análise lexicográfica básica, em que se procedeu ao cálculo da frequência das palavras, a qual permite identificar as unidades de texto, a quantidade de palavras, frequência média e hapax (palavras com frequência um) e pesquisa o vocabulário e reduz as palavras com base nas suas raízes ou formas reduzidas, além de criar do dicionário de formas reduzidas, identificando formas ativas e suplementares. Em seguida, para identificar os vocábulos mais pertinentes, a sua centralidade e as coocorrências, tendo sido realizada a extração da nuvem de palavras e de similitude (coocorrências) das formas ativas e os mapas conceptuais resultantes da CHD, atendendo às projeções das similaridades (medida de qui-quadrado) dos agrupamentos (projeções dos grupos lexicais) representados por diferentes cores.

Realizada a Classificação Hierárquica Descendente, em que se correlacionam segmentos de texto e vocabulários traduzidos num esquema hierárquico de classes, foram encontrados segmentos de textos que apresentam vocabulário semelhante entre si, distinguindo-se dos segmentos de texto de outras classes. O corpus foi inicialmente dividido em *dois subcorpus*, no primeiro obteve-se a classe 6, com 21,6%, e este mesmo subcorpus foi dividido em duas classes, a classe 4, com 15,7 % e a classe 1, com 13,7%. No outro subcorpus, surgiu a classe 5, com 21,6% e o subcorpus simultâneo dividiu-se em duas classes, a classe 2 e 3, ambas com 13, 7%. Através do dendograma podemos observar as palavras que obtiveram maior percentagem relativamente à frequência média

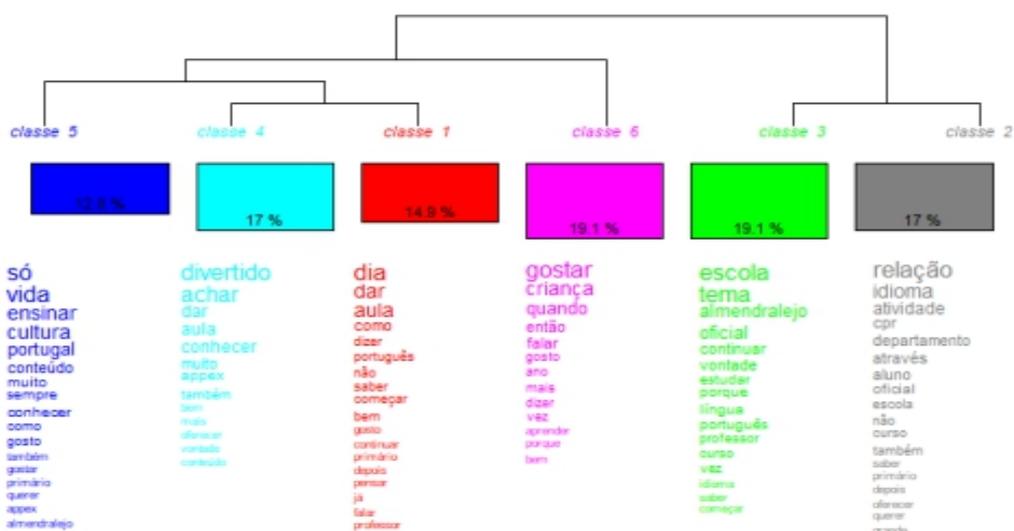
entre si e diferente entre elas. Este dicionário, através da utilização do teste de qui-quadrado, torna possível a análise de palavras com valor superior a 3,4 e p menor que 0,0001.

Fig 16- Sinergia Institucional: Dendograma das classes



Fonte: output Iramuteq

Fig. 17- Sinergia Institucional: Dendograma com a percentagem de UCE em cada classe e palavras



Fonte: output Iramuteq

Observando este dendograma, comprovamos a existência de um subcorpus, composto pelas classes 3 (cor verde) e 2 (cor cinzenta), que suportam uma relação externa com a EOI que frequenta, assim como com o idioma português enquanto instrumento de relação institucional.

“quando se faz cursos de português através do CPR e os professores são das **escolas** oficiais de idiomas”

“para que saibam que também têm direito a estudar português nas **escolas** primárias e secundárias”

“eu trabalho como funcionária pública da **escola** do ministério da educação”

“a relação que a minha **escola** e as **escolas** da extremadura e a **escola** oficial de idiomas são certificar os títulos, os diplomas que nós tiramos quando acabamos os cursos”

“porque os políticos extremenhos estavam a falar que o português iria ser a segunda língua mais falada na Extremadura ia haver aulas de português em todas as **escolas** primárias e secundárias, mas depois isso não foi verdade”

Por seu turno, o segundo subcorpus incide sobre versão individual, que levou à escolha da aprendizagem do ensino do português, da relação com o papel do ensino do português como instrumento de reconversão profissional, o que pode ser visualizado nos vocábulos que constituem as classes 5, 6 e 4, assim como da representação associada ao uso do ensino do idioma português nas EOI como um real instrumento de conhecimento da vida, cultura e realidade do nosso país. Esta representação aqui desocultada, é pois, transversal à conceção do ensino do português nas EOI, daí a importância de ser aqui realçada por uma aluna.

“eu comecei a estudar português porque havia dois anos que passava as férias no algarve e também estive em lisboa”

“o ensino de português correu muito bem foi ótimo acho que foi uma das melhores ideias que eu tive foi me candidatar à **escola** de línguas e aprender português”

“comecei a preparar um bocado a pensar que ia estudar dois anos, mas quando comecei percebi que gostava de estudar **português** e então ia com mais frequência a Portugal e queria aprender mais”

“o ensino de **português** correu muito bem foi ótimo acho que foi uma das melhores ideias que eu tive foi me candidatar à escola de línguas e aprender **português**”

“eu comecei a aprender português por gosto como já disse, mas depois de vários anos a estudar português compreendi que também podia interessar me por terminar porque poderia ser um modo de eu dar aulas de português e continuar a minha carreira **profissional** no ensino primário a dar aulas de português”

“na minha vida **profissional** o português não está a ter o alcance que eu queria”

“acho que os professores que estão a dar aulas de português e **pertencem** à APPEX colaboram muito entre eles podem trocar materiais, mas eu não dou aulas de português assim para mim oferecem uma variedade de cursos e a possibilidade de conhecer pessoas que estão neste mundo laboral e aprender com elas”

6 -Lógicas, Estratégias de Ação e Julgamento dos Atores

Partindo das premissas que guiam a presente investigação, a primeira que as EOI constituem um ator coletivo que intervém no espaço transfronteiriço, guiado por um elemento aglutinador comum, o domínio do idioma, a que se juntam as restantes, a primeira de que a configuração organizacional aliada às escolhas dos seus intervenientes chave no contexto de cada organização, dotados de liberdade de ação legitimada, desenvolvem ações estratégicas no seu campo de ação cujos impactos no seu quotidiano se reproduzem no espaço transfronteiriço. Neste momento de reflexão crítica da praxis das EOI, há que abordar as lógicas que estão na base das estratégias das ações assim como dos sistemas de interações daí resultantes.

Neste momento, se nos interrogarmos como as *Escuelas Oficiales de Idiomas* da Extremadura estruturam as suas ações e que lógicas obedecem?, há que desocultar os interesses em jogo, as estratégias dos atores, aqui entendidos os atores no interior das EOI, estas enquanto atores coletivos e as próprias escolas como organizações, no contexto onde se integram assim como desocultar os interesses mobilizadores da ação: o poder, a própria estrutura organizacional através do qual são permeadas as relações, as decisões, os processos de interação de negociação, a conjugação de interesses.

Através da análise lexicométrica a que foram sujeitos os discursos dos atores, foram retiradas as concordâncias que nos permitem compreender aquilo que podemos designar de instrumentos para enfrentar situações de prova no interior das organizações: colaboração e atividades conjuntas. Cabe aqui considerar que foram correlacionadas temáticas, por forma a observar que, de entre essas, algumas acontecem por regulação ou por necessidade interna do corpo docente e, conseqüentemente, da organização, desde a distribuição de serviço, às atividades no âmbito do ensino, o que são os interesses, (entendidos na perspetiva da sociologia pragmática como um produto em si, já que não são resultado da ação, mas sim ação em si mesma).

Paralelamente, ao ter presente que os discurso dos atores demonstram-nos, por um lado, o seu fundamento prático, por outro, os seus efeitos sociais, para o conhecimento da

organização na sua dimensão externa, na análise dos resultados da pesquisa incluíram-se os indicadores capazes de nos permitir apreender as práticas de cooperação comunitária e interassociativa, a eficiência interinstitucional, quer de entidades públicas, quer privadas, numa lógica sinérgica interinstitucional, na envolvimento comunitária.

Recorrendo à perspectiva da sociologia pragmática, no que respeita ao aspeto reflexivo e analítico, seguiremos etapas que passam em primeiro lugar por descrever aquilo que é dito e feito pelos atores, enquadrando isto com os diversos recursos de que estes dispõem, assente num princípio de racionalidade, para assim conhecer quer as suas perspectivas críticas daquilo que dizem e fazem, assim como os diversos campos ou áreas de situação concreta. Com isto podemos em seguida descrever como os atores utilizam os seus dispositivos de ação, racionalizando ou não esses recursos, acendendo-lhes ou não, as competências operacionalizadas ou não pelos atores em situações reais em que operam ou quando surgem contradições e como são mobilizadas as suas capacidades críticas. São estas capacidades críticas a partir das quais surgem as estratégias assentes nas lógicas dos atores.

Na sociologia pragmática, o lugar da reflexividade dos atores está inerente à própria ação dos mesmos, não sendo indissociáveis das práticas, já que o entendimento das ações é feito tendo em conta que todas têm na sua origem uma razão (Boltanski & Thévenot, 2000, 1991; Amblar et al, 1996; Corrêa 2014; Taupin, 2015). Assim, começamos por descrever, em primeiro lugar, a situação de ação concreta em que as ações têm lugar.

Atores são movidos pelas suas motivações, desenvolvem práticas e dinâmicas, assentes numa hierarquia dos propósitos. Com base neste pressuposto, o modelo de análise contempla instrumentos que permitem assim aferir as diferentes racionalidades, começando por incluir a estrutura formal e o aspeto normativo na sua relação com as interações. Assim, podemos desde já concluir que, numa dimensão micro, o próprio modelo organizacional proporciona o envolvimento no contexto organizacional assim como a integração dos diversos envolvidos, dadas a singularidade das suas características.

No contexto interno, as diferentes lógicas dos vários atores, concretizam-se num espaço marcado por processos negociais no interior das organizações, que vão desde a clara negociação, à manifestação de interesses individuais e coletivos, pessoais e profissionais.

Espaço vivido, o interior do contexto organizacional contempla lógicas de ação distintas, movidas assim pelos valores que gerem a atuação dos atores. Umhas ações destinam-se na sua gênese e aplicação às atividades inerentes ao ensino da língua e cultura portuguesa, a par de outras que demonstram interesses e motivações pessoais, nomeadamente de progressão na carreira ou desempenho de cargos. Na análise das situações do quotidiano, surgem assim zonas de incerteza, em que o controlo da ação não é possível a todos, dada a atuação lhe ser externa. Todavia, o ator estratégico, na sua liberdade de ação, mobiliza os recursos de que dispõe para atingir os seus reais interesses. Quando movidos pelo objetivo único da prática docente e o investimento no ensino/aprendizagem da língua e cultura portuguesa, esses recursos passam pelo uso do capital linguístico e cultural, o capital social fruto da rede de interações com atores, individuais e coletivos no espaço transfronteiriço que são investidos nas estratégias de ação postas em prática. Nesse processo surgem igualmente processos relacionais de conflito, negociação, mas o real poder passa pela concretização do investimento da ação no desenvolvimento da cooperação no território e na disseminação da língua e cultura portuguesas.

Atentos a constrangimentos e oportunidades do sistema, quer no contexto interno da organização, quer no seu exterior, os atores, no interior da organização, estabelecem convenções e acordos com vista à prossecução de objetivos e finalidades (Crozier e Friedberg, 1977) assim como compromissos, com vista à convergência entre interesses (Boltanski e Thevenot, 1991) muito dos quais são frutos de incertezas, já que promovidos por outros.

No que respeita ao poder e suas diferentes formas de mobilização, ele é claramente exercido no seio da estrutura formal, criada e vivenciada de acordo com as formas de regulação externa que lhe deram lugar e que a legitimam, embora essa legitimidade seja igualmente conferida por todos os envolvidos, que dela partilham, reconhecem e valorizam positivamente. Fator de integração no contexto organizacional, os diversos docentes, enquanto atores, têm clara noção da estrutura formal da organização, mas reconhecem que no interior dessa estrutura formal, se salienta uma instância de poder intermédio, o departamento, onde confluem as decisões partilhadas, as negociações e seus resultados, ganhando este um papel de intermediação central, que redesenha uma estrutura organizacional informal.

Encontramos aqui os sentidos da ação condicionados por um lado, pela lógica burocrática, revelada no cumprimento da regulação externa, que determina a organização formal da estrutura da organização, funcionando como um meio de limitar a incerteza no contexto, mas de forma racional, mas simultaneamente coexiste a lógica de autonomia da organização, a qual, por sua vez, gera incerteza, nas especificidades das suas atuações e na sua relação meios-objetivos.

Por seu turno, este mesmo modelo organizacional inclui processos de tomada de decisão que passam por decisões participadas, uma vez mais em articulação com a intermediação do órgão departamental, mas em que as lógicas que guiam as diferentes ações passam sempre por um elemento comum, o ouvir os envolvidos e mais, a mobilização de ações com vista à atuação concertada, fazendo cumprir as manifestações de interesse, o que claramente constitui um fator de conexão entre as finalidades organizacionais e os interesses individuais.

Paralelamente, surge como processo preferencial a negociação, assim como a transmissão clara de informações, aliada a uma clareza nos procedimentos, que os envolvidos reconhecem como elemento de coesão organizacional.

No âmbito da ação organizacional, são assim produzidas regras organizacionais que orientam as ações dos atores, algumas delas não formais ou até informais, produzidas pelos atores em contexto organizacional, mas não escritas e não aplicadas a todos. Essa estrutura organizacional informal, ao enfatizar a instância departamental, é criada através das relações entre os diferentes atores no contexto, os quais movidos por racionalidades próprias, se articulam entre si. Assim, os sentidos que norteiam as ações no contexto da organização, quando desocultamos o universo simbólico que os enforma e nos interrogamos sobre que bases os acordos, as negociações e compromissos se podem traduzir em acordos coletivos, quando muitas ações têm princípios diferentes, verificamos porém que existe aquilo que podemos designar de lógicas de ação coletivas. Estas podem ser entendidas como um conjunto de princípios partilhados por todos, numa linha semelhante aquilo que Boltanski e Thévenot designam de princípio superior comum, não na aceção simplista que estes autores lhe conferem, mas com o entendimento de que há

uma partilha de valores comuns, que leva à agregação de lógicas de ação, em torno da garantia de um bem comum (Boltanski, & Thévenot, 1991).

Coexistem jogos estratégicos, a par do princípio superior comum, mas existe uma negociação de aspetos particulares, das cedências que cada um pode fazer, a par dos jogos e das controvérsias que existem, mas os atores coordenam-se face àquilo que reconhecem como comum.

Paralelamente às lógicas que coexistem no contexto organizacional de cada EOI, existem as lógicas coletivas, entendidas enquanto orientadoras do sentido das ações de cada EOI, que igualmente marcadas pelo princípio comum de ensino da língua e cultura portuguesa, são apoiadas em diversas estratégias de ação refletidas em torno de formas de atuação como a diversificação de ações no território, as estratégias cooperativas com entidades operantes no espaço transfronteiriço, assim como a prossecução dos objetivos anexos à função de uma escola de idiomas.

A sinergia entre as várias EOI acontece por motivações extrínsecas, geradas por regulações externas, no que respeita ao trabalho colaborativo imposto por regulação externa, como a unificação dos exames, a preparação de procedimentos concursais ou atos conjuntos. Mas aliada a estes processos está também a autonomia que os atores possuem na mobilização das ações associadas ao ensino do idioma e cultura portuguesa, que se estende muito além da autonomia pedagógica. Dotados deste recurso, cabe aos docentes enquanto intervenientes, mobilizarem recursos materiais, institucionais e humanos, no contexto da própria organização, nas congéneres ou estabelecendo vínculos extracomunitários. Podemos assim acrescentar que de entre as estratégias colaborativas, as relações pessoais constituem um dispositivo que é mobilizado para a ação.

Nascem assim práticas colaborativas, assentes num conjunto de ações desenvolvidas, que originadas por lógicas de trabalho entre instituições com interesses convergentes, formam redes de colaboração consolidadas. Falamos assim das parcerias formais estabelecidas entre entidades atuantes no contexto, por força de sinergias impostas ou no desenvolvimento de ações conjuntas. Surgem assim, entidades parceiras regulares, que vão desde escolas de diversos níveis de ensino e áreas, a ensino superior e outros centros

de educação/formação, até entidades específicas de certos contextos, como um estabelecimento prisional.

Isto remete-nos, assim, para uma dimensão macro, em que o envolvimento no território transfronteiriço ganha uma sinergia entre instituições, que têm como instrumento aglutinador as EOI. Partindo da questão de partida como se caracterizam as suas formas de relação com entidades no território regional, nacional, transfronteiriço, europeu e internacional, podemos desde logo avançar o facto de que estas entidades, dotadas de autonomia de ação enquanto escola, cada uma apresentando lógicas de ação e dispositivos de ação específico, demonstram no seu conjunto uma capacidade de desenvolver as suas funções de forma a fazerem cumprir a sua finalidade inicial, o ensino da língua e cultura portuguesa, fazendo cumprir as diretrizes europeias associadas ao Marco Comum Europeu de Referência das Línguas.

A nível meso, no cumprimento dessa finalidade está desde logo a relação associada à entidade reguladora regional, a *Consejería de Educación y Empleo*, da Junta da Extremadura, que enquanto entidade reguladora oficial, constitui o intermediário por excelência, reconhecido por todos enquanto parceiro e regulador institucional. Ao operacionalizar a política cultural definida pela Junta da Extremadura, as EOI procedem não só à legitimação das políticas públicas, ao atender a políticas e compromissos institucionais estruturados em contextos espaciais específicos, como dada a sua intervenção, alavancam práticas colaborativas interinstitucionais.

Referimo-nos concretamente a, numa dimensão macro, ao estabelecimento de vínculos extracomunitários, nomeadamente no que respeita à liderança das EOI em Projetos Europeus, como os projetos Erasmus +, cuja intervenção das EOI passou pela preparação, execução e aplicação no contexto da Extremadura das práticas aprendidas em países parceiros, na divulgação do trabalho das EOI junto de outras escolas europeias, assim como no estabelecimento de laços de aproximação interinstitucional. Mais ainda, nesta dimensão externa da organização, fomenta-se o grau de confiança na comunidade, ao ganhar espaço para aplicação dos dispositivos de ação resultantes desse intercâmbio.

Paralelamente, encontramos fatores que constituem meios de dinamização do ensino do idioma português nesta região extremeña, nomeadamente as lógicas inerentes a este

idioma, como a representação social associada à língua e cultura portuguesa, no seu diverso entendimento, quer como veículo de acesso ao espaço cultural e social do país vizinho, meio ou recurso para usufruto de lazer ou de instrumento de valorização, enriquecimento ou reconhecimento profissional.

Numa dimensão macro, as EOI podem ser vista na conceção de escola como arena política, numa linha conceptual de Henry Mintzberg, em que as opções do contexto e sua influência nas organizações ganham a sua representação nas praxis das escolas (Mintzberg, 1995). Sabendo que as *Escuelas Oficiales de Idiomas* resultam de uma opção política nacional e regional, diferentes lógicas nas opções políticas dos organismos do poder regional no ensino dos idiomas, particularmente no português, se refletem numa dimensão meso. A legitimação e o reconhecimento por parte das entidades operantes no contexto, quer no que respeita à área de ensino da língua e cultura portuguesa, quer nas concretizações e espaços de atuação das EOI, no espaço de certificação e qualificação de adultos, trazem estratégias de ação próprias, coexistindo lógicas de ação diferenciadas, a par de lógicas estratégicas ou instrumentais, investimentos individuais diferenciados, processos relacionais distintos, já que cada organização escolar é um objeto atuante. Diferentes lógicas dos diversos reguladores externos passam pelo facto das EOI serem reconhecidas como única entidade certificadora para a função pública, o que lhes traz legitimidade atribuída pelos seus diversos alunos que a buscam para qualificação e certificação, por parte das entidades acolhedoras desses alunos, que igualmente lhe reconhecem esse papel assim como das entidades públicas parceiras, desde logo os *Centros de Profesores y Recursos* e a fonte de regulação externa, a Junta da Extremadura, particularmente a *Consejería de Educación y Empleo*.

No âmbito da sua legitimação e reconhecimento externos, cabe também aquele que se estende ao espaço territorial onde se desenvolvem as dinâmicas de ação, extrapolando as fronteiras nacionais, ao criar atuações concertadas com entidades portuguesas, das quais se salienta o parceiro formal, o *Instituto Camões*, a par de entidades públicas e privadas que colaboram de formas diversas em iniciativas destinadas a alunos, como visitas de estudos e outras iniciativas pedagógicas, mas igualmente a docentes.

Fruto de referência externa por um lado, relativamente à regulação que a cria a especificidade deste modelo de escolas na Europa e da importância do idioma como instrumento interventivo, as lógicas de ação que coexistem no interior das organizações e que marcam as suas relações são assim fruto de regulação mista, desdobrada numa regulação cultural, onde os valores culturais estão associados à dimensão hierárquica no interior da organização e estrutura organizacional, numa influência recíproca (Mintzberg, 1995).

7 - As Consequências da Ação

Neste capítulo, que designamos de Consequências da Ação, iremos abordar aquela que é nossa visão, face à análise dos resultados da investigação, de que como é que as dinâmicas da ação das EOI se refletem, não só na sociedade civil da região da Extremadura, como no contexto do espaço transfronteiriço.

A prática cooperativa tem sido entendida, no contexto transfronteiriço, como uma questão fundamentalmente política (Viegas, 2016; Viegas & Silva, 2014, 2017), todavia tem-se tornado social e cultural na medida em que assume importância para os atores, individuais e coletivos que operam nesses espaços.

Como se instrumentaliza a premissa que o idioma constitui um instrumento de cooperação e desenvolvimento? Decorrente de uma vontade política, quando falamos da operacionalização das políticas nacionais e regionais, especialmente estas, reguladas pela Junta da Extremadura, podemos desse logo dizer que a ação das EOI passa pela operacionalização no território de um modelo de escola único na Europa, fazendo chegar a populações periféricas um dos fatores de desenvolvimento: o investimento no capital humano. A constituição enquanto ator coletivo aponta para a consolidação de laços sociais de associação entre diversos atores, desde que movidos por um objetivo comum ou interesses similares. Face a estes, os atores desenvolvem um conjunto de solidariedades, podendo até estabelecer uma coligação em torno de um grupo dominante (Reynaud, 1997). Se esta condição se verifica, nos diversos contextos territoriais ou sociais, assim como nas práticas de cooperação, esse ator que detém o papel dominante poderá funcionar como um agente mobilizar das demais ações (Reynaud, 1997).

Porém, Reynaud alerta para que devemos ter em conta que no sentido de ação atribuído pelos atores, se inclui o reconhecimento das regras assim como o valor atribuído a essas mesmas regras, pela totalidade dos envolvidos, independentemente da sua posição (Reynaud, 1997). Isto aponta-nos para a imprevisibilidade dos diversos agentes envolvidos, assim como a dinâmica que marca a sua teia de interações, que uma vez mais pode demonstrar discontinuidades, face ao jogo estratégico dos atores, que embora

ocupem uma posição mais periférica, poderão mobilizar recursos e desenvolver iniciativas capazes de alterar toda a configuração do sistema.

Espaço de atuação único, mas um espaço sempre em construção, sendo que o alcance socioeducativo não se reduz ao contornos das medidas políticas mas vai muito além da aplicação burocrática das medidas, já que pelas lógicas que guiam as suas estratégias de ação se constitui um grupo criativo e inovador no processo de desenvolvimento de uma comunidade. É decorrência de uma vontade política, mas a construção desse espaço de atuação, reunindo a diversidade do conjunto de capacidades e competências, assim como intervenções diferenciadas que constituem a singularidade e a criatividade de cada uma destas escolas e do seu papel na comunidade. Ao colocá-las em comum, buscando construir laços solidários de colaboração no interior da comunidade, de modo a através do ensino do idioma.

Na ótica da perspectiva defendida Marcos Olímpio dos Santos, são fatores que contribuem para o desenvolvimento dos territórios “*o reforço das competências decisórias políticas e administrativas endógenas*”, assim como a “*promoção da identidade cultural de maneira a evitar a colonização sociocultural do exterior, através da divulgação e manutenção da tradição cultural*” (Santos, 2011, p 24). Se esta é uma posição generalista no combate às assimetrias regionais, nomeadamente nas regiões de baixa densidade e marcadas pela interioridade (Mauritti, Nunes, Alves & Diogo, 2019; Santos, 2011; Reis e Alves, referidos por Santos, 2011), quando circunscrevemos esta conceção de desenvolvimento do espaço transfronteiriço extremo, a opção política regional da entidade reguladora, a Junta da Extremadura, no âmbito da educação e ensino de idiomas constitui uma forma de operacionalização nesta realidade concreta da posição generalista atrás enunciada.

A opção política nacional, por parte do governo central espanhol, de atribuir às competências em matéria educativa à entidade regional, alteração que teve lugar em 2009, constitui uma vertente política consciente de autonomia atribuída ao poder regional, na ótica da adequação às especificidades da região, como podemos comprovar através do excerto da entrevista:

“A legislação é criada pelo Ministério da Educação e cabe à Junta a operacionalização em termos de comunidade. Cabe assim à Junta da Extremadura aplicar a legislação nacional, publicada no Boletim Oficial do Estado, fazendo cumprir as diretrizes do Ministério de Educação e Formação Profissional (lei geral da Educação). À Junta da Extremadura, enquanto organismo regional, cumpre aplicar a lei geral da Educação à realidade da região, publicando a regulação legal no Diário Oficial da Extremadura.” (Entrevistado n.º8)

Quando a entidade reguladora das EOI na Extremadura, a Junta da Extremadura, afirma que “logo na criação destas escolas, a legislação que a regulamenta prevê a abertura à comunidade, cabendo depois às escolas a operacionalização dessa ligação (Entrevistado n.º8), constatamos que a vontade política de intervenção comunitária está implícita, a par da autonomia dadas às organizações que nela atuam. O investimento no ensino de línguas estrangeiras, num território como a região da Extremadura, permite-nos recorrer a Santos, ao referir a perspetiva de Pecqueur e Silva, quando estes autores consideram que um dos fatores inerentes ao desenvolvimento local “*a emergência de capacidades de regulação, enquanto sistema local que através das suas próprias normas saiba reinterpretar, a seu favor, estratégias vindas do exterior*” (Santos, 2011, p14), ao ser esta uma iniciativa de aposta numa potencialidade, o capital humano, ao dotá-lo de competências que lhe permitirá ser mais interventivo e fazer face às exigências europeias. Numa Europa sem fronteiras à circulação dos membros da União Europeia, o domínio dos idiomas estrangeiros aproxima os habitantes da região aos restantes europeu, quebrando assim uma das principais barreiras, a língua e, por outro, dota essas habitantes de uma mais valia competitiva.

Numa atitude de valorização endógena da posição geográfica, região fronteiriça com Portugal, assim como dos elementos culturais que a marcam, onde impera a vivência do espaço português e espanhol num sentido de comunidade, se adotarmos o conceito de Ander-Egg, “*um agrupamento de pessoas que se percebem como unidade social, cujos membros participam de alguma característica, interesse, elementos, objetivo ou função comum, com consciência de pertença, situados numa determinada área geográfica na qual a pluralidade de pessoas interage mais intensamente entre si que noutra contexto*” (Ander-Egg, citado por Fragoso, 2004), a Junta da Extremadura tomou a opção de tornar

o idioma português a segunda língua estrangeira mais falada na Extremadura (Junta da Extremadura, 2019).

Com base no sentido do excerto da entrevista, podemos comprovar esta intenção

“O ensino/aprendizagem de português na Extremadura ganhou impulso com a passagem para a Junta da Extremadura das competências em matéria de educação. A Consejería de educación y Empleo, entidade competente em matéria de educação, tem uma política de apoio e incentivo ao ensino de línguas estrangeiras, mas particularmente da língua e cultura portuguesa, constituindo esta uma marca da sua política educativa (...) Da alçada da Junta estão apoio a parcerias no ensino superior, as secções bilingues de português nas várias escolas bilingues, a regulação do português como segunda língua estrangeira no ensino primário e secundário (secundária é a partir de 6 anos de escolaridade) e finalmente a regulação das escolas oficiais de idiomas da região ” (Entrevistado n.º 8)

Se a medida legal e legislativa está desenhada para os vários níveis de ensino e estabelecimentos, o que se explica à luz dos diversos planos de atuação conjunta assinados entre Espanha e Portugal (ver cap.1, subcap.1.2), a sua operacionalização fica aquém do enunciado, como nos diz um entrevistado:

“porque os políticos extremenos estavam a falar que o português iria ser a segunda língua mais falada na Extremadura, ia haver aulas de português em todas as escolas primárias, secundárias, mas depois disso não foi verdade” (Entrevistado n.º 11).

Todavia, relativamente às *Escuelas Oficiales de Idiomas*, o idioma português é lecionado em todas as nove escolas existentes na região, o que reflete logo à partida o facto de aqui a opção política é incrementada, o que nos remete uma vez mais para o papel que estas organizações desempenham no contexto regional, assim como a vontade por parte do público adulto na aprendizagem deste idioma. Assim, podemos desde logo ter em conta que a busca deste idioma por parte do público alvo aconteceu desde o início da criação destas escolas (Junta da Extremadura, 2019), alavancando assim opções políticas e administrativas, em termos de gestão e contratação docente, ser possível desenvolver capacidades e competências coletivas.

As *Escuelas Oficiales de Idiomas* da Extremadura, inicialmente numa abrangência no território nas duas províncias, da Região Extremenha, Badajoz e Cáceres, mas localizadas em nove centros populacionais de maior dimensão (Almendralejo, Badajoz, Cáceres, Mérida, Montijo, Navalmoral de la Mata, Plasencia, Villanueva-Don Benito e Zafra), atualmente com as aulas adscritas, chegam a localidades mais isoladas (Alcántara, Olivenza, Valência de Alcántara e Castuerra, primeiramente e após 2012-2013, Miajadas, Malpartida de Cáceres e Alcuéstar¹⁰) e a um maior número de indivíduos. Através da observação dos dados apresentados em seguida, que se reportam ao período temporal da última década e anos em que surgiram as aulas - Aulas Adscritas, podemos comprovar esta ideia.

Observando a área de atuação no espaço das duas províncias da região, assim como a sua ação junto de populações mais afastadas, podemos considerar que as EOI funcionam como uma rede de intervenção em localidades de reduzida dimensão, numa lógica de impulsionar essas mesmas áreas, naquilo que podemos considerar de policentrismo, no uso que Renato do Carmo dá ao termo, dado que reduz a distância entre localidades rurais e as cidades de pequena e média dimensão da região (Carmo, 2008).

¹⁰ Localidades onde existem o ensino e aprendizagem de Português.

Tabela 12- Alunos matriculados nas *Escuelas Oficiales de Idiomas* (9) e em Aulas Adscritas (7)

Alunos matriculados em Português nas Escuelas Oficiales de Idiomas (9) e em Aulas Adscritas (7)		
Curso	Matrícula Oficial	Matrícula Livre
2010-2011	1715	139
2011-2012	1842	152
2012-2013	2062	190
2013-2014	2114	178
2014-2015	2174	166
2015-2016	1986	190
2016-2017	1751	231
2017-2018	1667	199
2018-2019	1658	Não há dados disponíveis

Fonte: *Consejería de Educación y Empleo Extremadura, Secretaria General de Educación, Junta da Extremadura* (2019)

Tabela 13 - Alunos de Português matriculados em Aulas Adscritas das EOI

Curso	Total de Alunos
2014-2015	280
2015-2016	227
2016-2017	175
2017-2018	119
2018-2019	75

Fonte: *Consejería de Educación y Empleo Extremadura, Secretaria General de Educación, Junta da Extremadura* (2019)

Tabela 14 - Alunos matriculados em Português nas EOI e em Aulas Adscritas (ano letivo 2014-2015)

Curso	Total de Alunos
EOI Badajoz	548
Aula EOI Olivenza	27
Aula EOI Valencia de Alcántara	68
EOI de Mérida	289
EOI de Almendralejo	147
EOI de Villanueva de la Serena	122
Aula EOI Castuera	38
EOI de Montijo	119
EOI de Zafra	135
EOI de Cáceres	315
Aula EOI Alcantara	34
Aula EOI Miajadas	36
Aula EOI de Alcuéscar	34
Aula EOI de Malpartida de Cáceres	43
EOI de Plasencia	176
EOI de Navalmoral de la Mata	64
Total	2195

Fonte: *Consejería de Educación y Empleo Extremadura, Secretaria General de Educacion, Junta da Extremadura (2019)*

Tabela 15- Alunos matriculados em Português nas EOI e em Aulas Adscritas (ano letivo 2015-2016)

Curso	Total de Alunos
EOI Badajoz	499
Aula EOI Olivenza	20
Aula EOI Valencia de Alcántara	56
EOI de Mérida	276
EOI de Almendralejo	133
EOI de Villanueva de la Serena	100
Aula EOI Castuera	27
EOI de Montijo	95
EOI de Zafra	137
EOI de Cáceres	292
Aula EOI Alcantara	24
Aula EOI de Alcuéscar	25
Aula EOI de Malpartida de Cáceres	36
Aula EOI de Miajadas	39
EOI de Plasencia	179
EOI de Navalmoral de la Mata	48
Total	1986

Fonte: *Consejería de Educación y Empleo Extremadura, Secretaría General de Educación, Junta da Extremadura (2019)*

Tabela 16 - Alunos matriculados em Português nas EOI e em Aulas Adscritas (ano letivo 2016-2017)

Curso	Total de Alunos
EOI Badajoz	437
Aula EOI Olivenza	13
Aula EOI Valencia de Alcántara	49
EOI de Mérida	261
EOI de Almendralejo	131
EOI de Villanueva de la Serena	99
Aula EOI Castuera	18
EOI de Montijo	69
EOI de Zafra	107
EOI de Cáceres	286
Aula EOI Alcantara	14
Aula EOI Miajadas	23
Aula EOI de Malpartida de Cáceres	24
EOI de Plasencia	133
EOI de Navalmoral de la Mata	50
Total	1714

Fonte: *Consejería de Educación y Empleo Extremadura, Secretaria General de Educación, Junta da Extremadura (2019)*

Tabela 17 - Alunos matriculados em Português nas EOI e em Aulas Adscritas (ano letivo 2017-2018)

Curso	Total de Alunos
EOI Badajoz	423
Aula EOI Olivenza	19
Aula EOI Valencia de Alcántara	28
EOI de Mérida	239
EOI de Almendralejo	100
EOI de Villanueva de la Serena	87
Aula EOI Castuera	12
EOI de Montijo	76
EOI de Zafra	82
EOI de Cáceres	288
Aula EOI Alcantara	18
Aula EOI de Malpartida de Cáceres	28
Aula EOI de Miajadas	12
EOI de Plasencia	117
EOI de Navalmoral de la Mata	51
Total	1580

Fonte: *Consejería de Educación y Empleo Extremadura, Secretaría General de Educación, Junta da Extremadura (2019)*

Tabela 18- Alunos matriculados em Português nas EOI e em Aulas Adscritas (ano letivo 2018-2019)

Curso	Total de Alunos
EOI Badajoz	424
Aula EOI Valencia de Alcántara	18
EOI de Mérida	199
EOI de Almendralejo	131
EOI de Villanueva -D. Benito	109
Aula EOI Castuera	12
EOI de Montijo	84
EOI de Zafra	101
EOI de Cáceres	291
Aula EOI Alcantara	18
Aula EOI de Malpartida de Cáceres	16
Aula EOI de Miajadas	9
EOI de Plasencia	134
EOI de Navalmoral de la Mata	56
Total	1602

Fonte: *Consejería de Educación y Empleo Extremadura, Secretaria General de Educación, Junta da Extremadura (2019)*

Este conjunto de resultados mostra-nos ainda que através de uma regulamentação política, verifica-se uma reconfiguração territorial local. No seu modelo inicial e atual podemos constatar que o funcionamento territorial do ensino linguístico corresponde a uma intersectorialidade das políticas, pois as configurações das aulas Adscritas implicam o papel conjunto entre instituições: Junta da Extremadura, Ayuntamientos e as EOI.

Também se enfrentam as incertezas, que surgem no espaço vivido, desde o recrutamento de alunos para os diferentes níveis de ensino, que afetam diretamente a organização, na atribuição de tarefas e distribuição de cargas horárias, como na própria mobilidade

docente, assim como a consequente realização de iniciativas abertas às necessidades de corpos profissionais ou áreas particulares, o que demonstra uma forma de intervenção em situações de prova.

Tabela 19 - Cursos monográficos de Português nas EOI

Alunos em Cursos Monográficos de Português nas EOI	
Curso	Alunos
2015-2016	33
2016-2017	53
2017-2018	54
2018-2019	Sem dados disponíveis

Fonte: *Consejería de Educación y Empleo Extremadura, Secretaria General de Educación, Junta da Extremadura (2019)*

Muitas dessas ações destinam-se aos professores, os quais constituem um grupo profissional privilegiado na intermediação da finalidade organizacional, mas simultaneamente, no usufruto de autoformação e do papel certificador das EOI para a função pública. Surgem assim diferentes ações de formação contínua de professores em Língua e Cultura Portuguesa, desde cursos de língua portuguesa e metodologia didática e imersões linguísticas, que têm lugar nos Centros de Professores da Extremadura e em Portugal, no âmbito dos Planos de Aprendizagem de Língua Estrangeiras (P.A.L.E.), Projetos de Cooperação Transfronteiriça ou outros acordos de cooperação territorial.

Tabela 20 - Ações de formação contínua de professores em Língua e Cultura Portuguesa nos CPR (*Centros de Profesores y Recursos*) (2013-2014)

Ações de Formação de Professores Extremenhos desenvolvidas nos CPR (2013)

Atividades	N.º Atividades	N.º Participantes
Cursos de Formação	38	590
Seminários	4	58
Grupos de Trabalho	1	6
Cursos à Distância	2	70
Jornadas	5	195
Totais	50	919

Ações de Formação de Professores Extremenhos desenvolvidas nos CPR (2014)

Atividades	N.º Atividades	N.º Participantes
Cursos de Formação	38	697
Seminários	6	41
Grupos de Trabalho	3	11
Cursos à Distância	3	115
Projetos de Formação em Centros	3	48
Jornadas	7	215
Totais	60	1127

Fonte: *Consejería de Educación y Empleo Extremadura, Secretaria General de Educación, Junta da Extremadura* (2019)

Tabela 21 - Ações de formação contínua de professores em Língua e Cultura Portuguesa nos CPR (*Centros de Profesores y Recursos*) (2015-2016)

Ações de Formação de Professores Extremenhos desenvolvidas nos CPR (2015)

Atividades	N.º Atividades	N.º Participantes
Cursos de Formação	20	230
Cursos à Distância	2	79
Jornadas	3	97
Seminários	2	21
Outras Atividades	2	52
Totais	29	479

Ações de Formação de Professores Extremenhos desenvolvidas nos CPR (2016)

Atividades	N.º Atividades	N.º Participantes
Cursos de Formação	25	432
Cursos à Distância	5	175
Jornadas	2	40
Seminários	1	11
Projetos de formação em centros	1	28
Outras Atividades	0	0
Totais	34	686

Fonte: *Consejería de Educación y Empleo Extremadura, Secretaria General de Educación, Junta da Extremadura* (2019)

Tabela 22 - Ações de formação contínua de professores em Língua e Cultura Portuguesa nos CPR (*Centros de Profesores y Recursos*) (2017-2018)

Ações de Formação de Professores Extremenhos desenvolvidas nos CPR (2017)

Atividades	N.º Atividades	N.º Participantes
Cursos de Formação	26	337
Cursos à Distância	2	75
Jornadas	8	169
Seminários	2	39
Grupos de Trabalho	3	69
Visitas ou excursões didáticas	2	40
Outras Atividades	1	14
Totais	44	743

Ações de Formação de Professores Extremenhos desenvolvidas nos CPR (2018)

Atividades	N.º Atividades	N.º Participantes
Cursos de Formação	11	157
Cursos à Distância	1	38
Jornadas	5	95
Seminários	1	11
Grupos de trabalho	1	26
Visitas ou excursões didáticas	2	27
Outras Atividades	2	20
Totais	23	374

Fonte: *Consejería de Educación y Empleo Extremadura, Secretaria General de Educación, Junta da Extremadura* (2019)

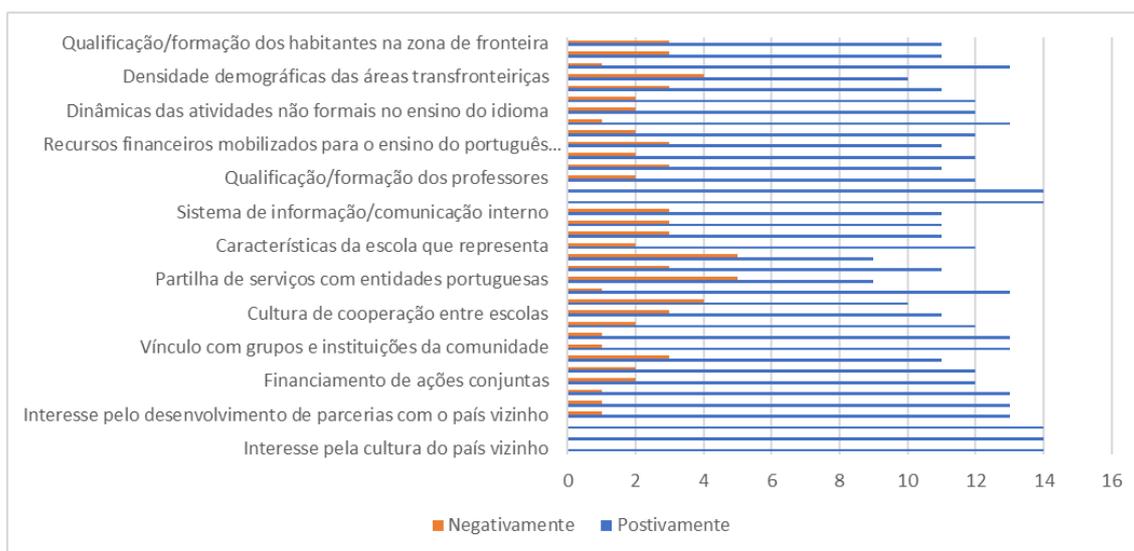
Ao abordarmos a ação no contexto, ao ter em conta como as dinâmicas de ação das EOI se refletem no espaço social da Extremadura, podemos desde logo começar por referir que um fator de confiança e, conseqüentemente, promotor de conexão comunitária, se prende com a legislação que regulamenta o ensino do português. Com esta entidade e o seu apoio também se revela um outro aspeto, a importância da política educativa na política regional, adquirindo aqui a maior importância o regional, demonstrando a capacidade auto-organizativa da região, assim como a participação indireta de população civil. Esta, ao criar meios de ação para as EOI mobilizarem, constitui, em conjunto com a entidade externa que regula a ação, a Junta da Extremadura, um fator de conexão intercomunitária, que reforça o grau de identidade comunitária. Aglutina assim a cultura de cooperação organizacional, com entidades portuguesas e cidadãos portugueses, a par de extremenhos e espanhóis. É esta prática colaborativa, onde as parcerias nascem muitas vezes de forma informal, outras formalizadas através de vínculos entre entidades ou indivíduos no âmbito de iniciativas desenvolvidas numa escola ou num departamento, outras ainda nascem no âmbito de ação das escolas, que marcam a cultura organizacional das EOI e dos seus docentes que partilham de valores colaborativos. Outros desses fatores são, ainda, as dinâmicas resultantes de ações não formais que dinamizam o espaço de ação das EOI e atraem a si atores distintos.

Também essa sinergia e colaboração comunitária acontece pela partilha de recursos interorganizacionais, assim como uma troca regular de informações entre entidades atuantes no contexto transfronteiriço, que nos demonstra uma ação de cooperação comunitária e interassociativa, o que pode ser comprovado pelos inquiridos das EOI, quando olhamos para o gráfico 6 que se segue.

Estas práticas cooperativas podem ser reconhecidas como expressão das ações locais de desenvolvimento promovidas por estas entidades, ao ter como fim último os seres humanos na sua qualificação, dotando-os de capital cultural, logo um dos fatores de desenvolvimento. Com a ação destas escolas, criam-se novos espaços educativos, em que o acesso aos idiomas estrangeiros, em geral e particularmente ao português, dota os indivíduos de um recurso que lhes permite interagir no contexto europeu, ibérico e nacional, sempre que o conhecimento linguístico é exigido ou entendido como uma mais

valia, mas simultaneamente constitui um instrumento único a nível nacional, no reconhecimento das competências linguísticas.

Gráfico 6 - Fatores que influenciam o ensino do português na Extremadura



Fonte: questionários online aplicados às EOI, 2019

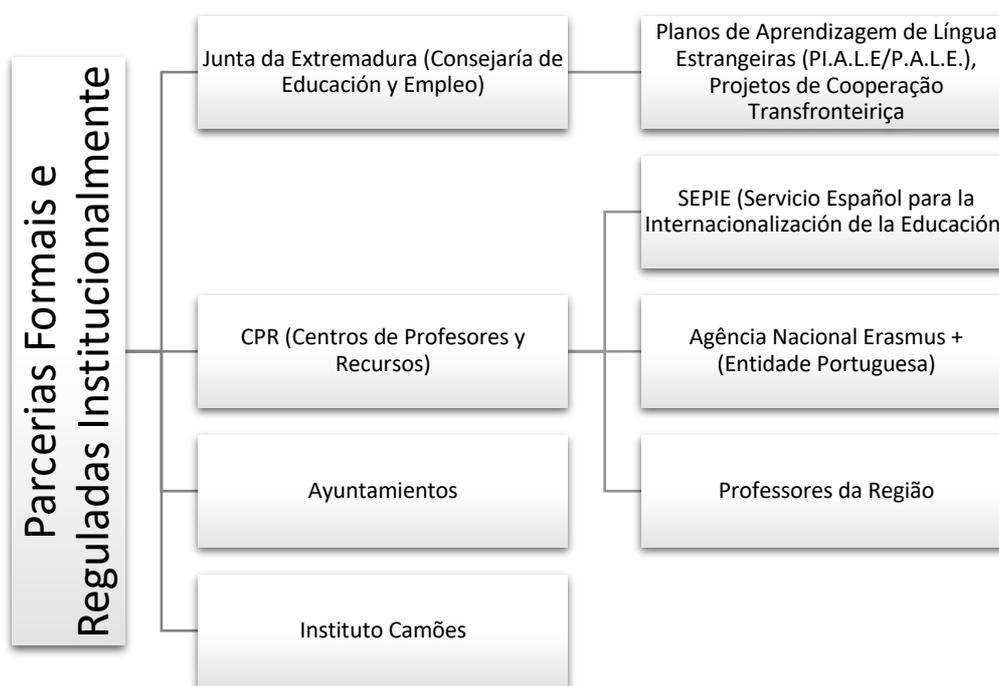
Mais que o local, porém, estas sinergias comunitárias e interinstitucionais ultrapassam a medida política que lhe deu origem. Circulam relações de poder, saberes e estratégias de ação, que constituem uma implicação entre o nacional, o local e o transfronteiriço, dos quais emergem novas formas de regulação e colaboração conjunta entre diversos atores, políticos, educativos e comunitários.

Renascem assim espaços sociais conjuntos, onde se desenvolvem ideias, valores e refazem comportamentos em prol do conhecimento e das aprendizagens, gerando (re) estruturação das atuações, sempre dinâmicas, desenhando sistemas de relações sociais. No seio destes sistemas, formam-se, pois, práticas de cooperação, renascem outras formas de conhecimento, em que a aprendizagem da língua e cultura portuguesa funciona como prática e política de comunicação e negociação e na busca das informações.

Podemos considerar que aliados aos aspetos de ordem mais política, resultados sociais e culturais também surgem, como identidade, comunicação interinstitucional, laços sociais. Assim, importa observar a inter-relação entre a componente estrutural, resultante das intervenções formais, promovidas pelos organismos de poder institucionalizado, assim como a sua componente cultural, nela incluídas as diferentes representações e práticas simbólicas daqueles que vivenciam o espaço e nele se movem e intervêm informalmente. São todas essas formas de apropriação que igualmente tendem a formar diferentes formas de poder social, em função do qual os atores mobilizam os diversos recursos de que dispõem.

Como se constitui um instrumento de desenvolvimento da cooperação no território? Se em termos formais, políticos e administrativos, podemos considerar a legislação e regulamentação formal da cooperação, assim como a sua tradução na criação de parcerias entre atores formais que intervêm no desenvolvimento das medidas, a compreensão dessas mesmas ações abrange elementos diversos que mobilizam atores e as suas formas de interação. Daí a importância da análise dos jogos de atores e suas teias de interações, pelo que importa perceber então o regime de trocas, a tipologia dessas trocas, quais os atores envolvidos, os seus objetivos e finalidades, assim como as regras que orientam e condicionam esse sistema de trocas e legitimam os instrumentos nelas intervenientes e a sua racionalização. Dessas parcerias, surgem as reguladas formal e institucionalmente, através de enquadramento legal e de estabelecimento e assinatura de protocolos de cooperação, as quais funcionam com regularidade e fazem cumprir os objetivos para que foram criadas. Se observamos a representação esquemática seguinte (Esquema 8), verificamos serem as entidades referenciadas as que correspondem a esta condição.

Esquema 8- EOI e Parcerias Formais e Reguladas Institucionalmente



Fonte: Construída com dados resultantes da análise dos resultados da investigação

Como sabemos, a racionalidade dos atores não é ilimitada, mas sim condicionada por um conjunto de fatores, de entre os quais se salientam aquilo que Reynaud designa de “formas socialmente reconhecidas”, isto é, na racionalidade das ações inclui-se igualmente a legitimidade das mesmas, face às formas de regulação existentes no contexto social. Há, assim, uma rede de influências recíprocas entre regras e decisões, já que partilhando da perspetiva de Reynaud na sua conceção de regulação social, podemos entender a regra como capacidade de regular as interações, ao entende-la como uma orientação para ação, composta por um universo de significações, associativas ou dissociativas (Reynaud, 1997). Implica assim situações de compromisso, formas de negociação, “aprendizagem” (no dizer de Reynaud), consolidação de confiança, ajustamentos entre as partes, de forma dinâmica e em construção. Resultantes da prática quotidiana e movidas por lógicas de ação partilhadas que visam o desenvolvimento da finalidade do ensino e aprendizagem da língua e cultura portuguesa, criam-se estratégias de ação que passam pelo trabalho colaborativo interinstitucional, formalizando parcerias.

Esquema 9 - EOI e Parcerias Formais



Fonte: Construída com dados resultantes da análise dos resultados da investigação

Com base na racionalidade inerente às ações e projetos dos diversos atores, estes interagem e utilizam as diversas formas de regulação. No caso da atuação das EOI, as formas de regulação mobilizadas podem ser as diretrizes políticas e administrativas, designadas na tipologia weberiana de legal-racional, até aos usos e costumes resultantes das vivências quotidianas no território, as quais podem estar em sintonia ou entrar em situações de oposição, segundo os projetos que mobilizam as ações desses diversos agentes. Tal como afirma Reynaud, constituem fontes de poder ou a ela estão associados, podendo ser mobilizados como recurso ou usados para diminuir o poder a alguns dos seus detentores (Reynaud, 1997).

Partindo da conceção da sociologia pragmática, no que respeita ao poder, podemos, pois, afirmar que as relações de poder podem ser alvo de reversibilidade, dado serem dinâmicas. Isto leva-nos a outro aspeto, a presença da análise dos dispositivos de poder,

estes sempre aliados à capacidade crítica dos atores, sendo que a dominação pode manter-se ou ser alterada.

Associa-se à ideia de prova a incerteza, no contexto, aponta-nos assim para a importância da descrição da situação em ação. Neste âmbito acentuam-se como estratégias o já referido envolvimento das próprias populações e atores individuais e coletivos que se movem nesse território. Isto aponta-nos para o dinamismo da estrutura, assim como a autonomia e capacidade de intervenção dos agentes, que conscientes ou não, desenvolvem através das suas práticas, formas de reprodução da estrutura ou promovem mecanismos de mudança da mesma. Esta conceção inclui aqui o conceito de *habitus*, não como um mecanismo individual, mas sim como vigente no corpo social do ator social, assim como em todos os instrumentos que o prologam (Reynaud, 1997). Com base nesta conceção, podemos, pois, afirmar que as regras que delimitam as ações estão relacionadas com a busca de convergência das ações em termos de coletividade, fundando assim o “ator coletivo” (Reynaud, 1997).

Na conceção de Domingos Vaz, esse ator ou atores serão os capazes de implementar as “pontes humanas”, isto é, os dotados de um capital fundamental, o de criar e associar relações no território transfronteiriço (Vaz, 2004).

Partindo das questões orientadoras da investigação e das premissas base que guiaram a análise, nasceu assim um modelo explicativo capaz de desocultar, mapear e analisar as interações dos atores no interior da organização, assim como a própria organização como agente, estendendo-se desde a dimensão micro do ambiente interno da organização à dimensão macro do contexto territorial transfronteiriço. As dimensões de análise macro e micro, segunda esta perspetiva, não estão dissociadas, pelo contrário, compreender a nível micro só pode ocorrer quando se contextualiza onde os coletivos têm lugar e a dimensão macro só é concretizada a nível micro, nas práticas quotidianas, nos dispositivos de ação que têm lugar no contexto organizacional. Por sua vez, compreender a dimensão macrosociológica passa por atender ao desenrolar da ação, assim, ao permitir conciliar os níveis micro e macro de análise, o recurso a contributos no âmbito da sociologia pragmática, análise estratégica e análise da regulação conjunta ou mista, justifica-se na presente investigação.

Esquema 10- EOI e Parcerias Informais ou Espontâneas e Parcerias Pontuais



Fonte: Construída com dados resultantes da análise dos resultados da investigação

No que respeita às situações de prova que os atores enfrentam, podemos desde já enunciar que elas surgem do misto de situações alvo de regulação externa, as diretrizes emanadas pela entidade reguladora, as exigências trazidas pela própria tipologia de entidade pública, aliada às características dinâmicas do tipo de público que constitui as EOI, adultos com diferentes motivações, às interações formais e informais com entidades no contexto, a que se acrescentam todas as dinâmicas das interações simbólicas no interior de cada sistema organizacional. Temos, pois, que dizer que regulação e cultura estão associadas, já que a cultura de qualquer organização inclui uma forma de fazer, uma tradição, um clima e regras ou normas relativas às práticas e maneiras de fazer, as quais determinam os procedimentos, as qualidades e as capacidades, os valores comuns e os valores contestados. As EOI são “arenas políticas”, mas também alvo de regulações simbólico-ideológicas.

Esquema 11 - Síntese conclusiva da aplicação do Modelo de Análise

Nível Macro	Identidade comunitária	Envolvimento	
	Cooperação comunitária e interassociativa	Sinergia institucional	
	Eficiência institucional pública e privada	Cooperação institucional e interinstitucional	
		Autonomia Eficácia organizacional	
Dimensão Regulação externa	Integração	Eficácia Organizacional	Dimensão Regulação interna
	Vínculos intracomunitários	Modelo organizacional	
	Autonomia	Processos de tomada de decisão	
	Conexão	Processos de relação Práticas de cooperação	
	Vínculos extracomunitários	Dimensão normativa	
Nível Micro			

Fonte: autora

Podemos desde já apontar que a regulação mista é uma das principais conclusões. Se por um lado, a nível macro as EOI são influenciadas por interesses políticos do espaço transfronteiriço, por outro lado são reguladas simultaneamente por micropolíticas, que se revelam através dos jogos e compromissos dos atores no decurso das suas práticas. Estes socorrem-se de compromissos e de elementos que recaem na inovação organizacional, conforme os contributos da sociologia pragmática, que estão assentes na praxis dos professores e no envolvimento dos alunos, constituindo uma forma de regulação interna e simultaneamente, a par dos mecanismos para impulsionar a manutenção do *status quo*, com as políticas da Junta da Extremadura e do poder central, surge a regulação externa.

Esquema 12 – Síntese resumo das situações de prova e regulação associada

	<i>Dimensão externa</i>		<i>Dimensão interna</i>	
Dimensão Externa	Regulação mista (Alvo de Regulação externa e Regulação interna)	Processos de tomada de decisão	Clareza dos processos de tomada de decisão	Praxis docente
	Relações criadas por meios de regulação externa	Decisão participada Práticas colaborativas institucionais		Construção identitária dos membros da organização
	Regulação mista (Dimensão normativa e Construção resultante da interação)	O papel do português como instrumento de mediação no território Colaboração interinstitucional		
		Interações e parcerias	EOI	
		Trabalho colaborativo e sinergias entre escolas		
		Sinergias comunitárias		
Dimensão Interna		Externalidade da legislação define estrutura organizacional	Órgão de poder intermédio: departamento	Regulação autónoma
			Distribuição de serviço docente resultante de negociação	
			Espaço de partilha de decisões e negociação	
			Espaço de conflitos e compromissos	
			Espaço de democraticidade	
		Poder formal	Atribuição de cargos e tarefas	
			Negociação	
			Comunicação vertical e comunicação por departamento	Regulação autónoma
			Transmissão e circulação de informações	
		Estrutura informal	Grupos de trabalho	Regulação autónoma
			Espaço de interação, partilha e reconhecimento de competências entre pares	

Fonte: autora

Sínteses Conclusivas

Sínteses Conclusivas

Quando partimos do estudo de uma organização como as EOI, neste momento de reflexão crítica, cabe-nos desde logo iniciar esta mesma reflexão pela constatação inicial de que estas escolas são realmente uma “arena política”, entendendo isto quando falamos de uma dimensão externa que lhe deu origem, decisão governamental e, logo política, alvo de regulação externa pelos organismos competentes. De acordo com interesses políticos, tomam-se decisões em termos de implementação destas organizações, assim como na determinação das suas finalidades, que geram coligações e alianças no contexto onde estas se implementam. Mesmo com um planeamento territorial assente nas conceções dominantes, perante todo este quadro, as identidades locais não saem inalteradas, mas sim alvo de constante construção. As *Escuelas Oficiales de Idiomas* são, pois, entidades que ocupam no espaço da região da Extremadura um papel único, uma escola destinada ao ensino aprendizagem de idiomas, o que constitui por si só uma intervenção diferenciada no espaço, dando continuidade à ideia política já centenária em Espanha, o ensino do idioma dos outros é um instrumento de integração cultural, realçando assim a importância do idioma como veículo de integração comunitária e europeia e como elemento de criação de uma identidade (Galvéz, Arrimadas Gómez, Ramírez Nueda, López Gayarre & Ocaña Villuendas, n/d).

Esta questão identitária é claramente pertinente, quando se tem presente a realidade da sociedade contemporânea globalizada. Por um lado, as referências à escala global marcam o quotidiano dos indivíduos, a par dos valores e representações mais locais, regionais ou nacionais. Nessa inter-relação, surge a construção ou reconstrução de novas formas identitárias, coletivas e individuais, a que as sobreposições territoriais não são alheias. O conceito de identidade surge construído no interior de um universo simbólico de espaço fronteiriço, onde coexistem diferentes universos de significação, assentes em valores sociais e legitimação diversas, que conduzem ao fundamentar escolhas e ações.

Com base no sentido que os atores atribuem às suas ações, assim como a rede de relacionamentos sociais, neste âmbito acentuam-se como estratégias de cooperação transfronteiriça o já referido envolvimento das próprias populações que se movem nesse

território. Isto aponta-nos para o dinamismo da estrutura, assim como a autonomia e capacidade de intervenção através das estratégias de ação que põem em prática. O presente estudo, ao incidir na análise da atuação das EOI no âmbito do ensino da língua e cultura portuguesa, acontece porque na região extremeña a aposta no idioma português é única na realidade do país, sendo esta lógica orientadora de todas as ações que resultam nessa aposta na região transfronteiriça.

Assim, no que respeita ao sistema de ação concreto, as EOI forma criadas para a resolução de um aspeto prático do quotidiano, a formação e certificação de idiomas, segundo o *Marco Comum Europeu de Referência das Línguas*, sendo organizações particulares no espaço de intervenção, dadas as suas características únicas, um público alvo adulto, que busca o ensino de idiomas voluntariamente, mas simultaneamente uma entidade pública espanhola, certificadora única no seu país e fortemente associada a um público alvo proveniente da administração pública, com um modelo organizacional muito permeável, embora definido organicamente por regulação externa.

Para conhecer e debater “*o outro lado das questões do desenvolvimento nos territórios transfronteiriços. O caso da Escola Oficial de Idiomas da Extremadura, Espanha*” e responder às questões de partida que guiaram todo este trabalho, como é que as dinâmicas da ação da Escola Oficial de Idiomas se refletem na sociedade civil da Extremadura? como é que a Escola Oficial de Idiomas da Extremadura operacionaliza a política cultural da Junta da Extremadura? como se constitui um instrumento de desenvolvimento da cooperação no território? como instrumentaliza a premissa que o idioma constitui um instrumento de cooperação e desenvolvimento? como se estruturam as suas ações e que lógicas obedecem? Num primeiro momento procede-se à delimitação do contexto de análise através do recenseamento dos atores em presença, internos e externos. Podemos desde já referir que dos procedimentos metodológicos fizeram parte a pesquisa teórica e bibliográfica face à produção científica em termos lexicais base de cooperação transfronteiriça, organizações escolares e ensino do idioma, com o objetivo de reunir o conhecimento produzido sobre o presente tema e proceder à revisão da literatura. Num segundo momento identificam-se objetivos/missões dos atores e perceção que os atores têm das suas atividades, tal como na análise estratégica, observando-se as relações que decorrem das interações sociais e as transformações da construção de mudanças sociais.

Por sua vez, num terceiro momento, o envolvimento dos atores foi apreendido, observando possibilidades de compromisso, os sistemas de equivalência que eles revelam, mais os recursos organizacionais, pontos fortes e fracos, zonas de incerteza a preservar, a conquistar, através do desenvolvimento do estudo de caso singular, buscando observar implicações substantivas do corpo teórico que enformou a investigação. Segue-se um quarto momento, com vista a esclarecer o sistema de relações e as identidades coletivas, assim como os conflitos e alianças estruturadas no jogo, o equilíbrio e a função das regras (impositivas ou autónomas), identificando as principais formas de regulação, procedendo à reconstituição do sistema de ação concreto. Com base na conceção teórica da ação racional, constitui-se uma base de análise que foi construindo e reconstruindo no terreno, visando conhecer a diferenciação das lógicas, os agentes de intermediação e as lógicas de receção das ações no contexto.

Verifica que no contexto destas escolas, são estruturadas ações, produzidos acordos, assentes em valores, experienciadas situações críticas geradoras de adesão, compromisso ou conflito, criadas adesões, que constituem aquilo que dinamiza um espaço político. Conhecer a intervenção destas entidades no território passou, em primeiro lugar, pela constatação inicial do reconhecimento das práticas das EOI no produto organizacional, o que nos permitiu proceder ao mapeamento dos atores, das suas lógicas e estratégias de ação. Emergem assim estratégias de negociação, criando teias de relações sociais entre entidades em processo de dinamização de atividades complementares no ambiente em que as EOI se movem, retirando dessa interação normas e padrões de comportamento que constituem modos de ação.

Numa perspetiva de entendimento no âmbito da sociologia pragmática, podemos dizer que os interesses das EOI levam a que estas organizações estabeleçam alianças, as quais constituem estratégias de ação. Dessas interações surgem parcerias formais e reguladas institucionalmente, particularmente com a entidade reguladora, a *Consejería de Educación y Empleo Extremadura*, Junta da Extremadura, os CPR (*Centros de Profesores y Recursos*), os *Ayuntamientos* e o *Instituto Camões*, numa lógica de atuação concertada, independentemente da nacionalidade destas entidades. Por seu turno, estes quatro atores chave funcionam como intermediários ou nós de ligação entre as EOI e outras entidades, no que respeita a ações mais específicas, como são o caso das entidades reguladoras de

Projetos Europeus e da aprendizagem de línguas estrangeiras, portuguesas ou espanholas. Ao concretizar estas parcerias, legitima-se assim o papel destes atores no trabalho colaborativo, reconhecendo-se como parte de uma teia identitária no desenvolvimento de iniciativas, justificando-se as suas ações para si e para todos os atores envolvidos nessa teia. Partilham assim de um universo de significações próprio, que lhes dão sentido comum para a ação e partilha de uma identidade própria.

Na mesma ótica de partilha de interesses comuns, as EOI estabelecem outras parcerias formais, com entidades atuantes no contexto extremo, desde a Universidade da Extremadura, o Gabinete de Iniciativas Transfronteiriças, a APPEX (*Asociación del Profesorado de Portugués de Extremadura*), esta que por sua vez, intermedia a ação junto dos professores, além das entidades como escolas, IPSSs operantes no contexto e através de parcerias espontâneas ou informais, com atores individuais ou coletivos, portugueses e espanhóis. A par destes conjuntos de ações colaborativas, embora dentro de universos de significação específicos, formam um espaço de ação comum no território transfronteiriço, construindo uma identidade comum.

Na linha de pensamento defendida por Crozier e Friedberg, que entendem o poder como um conjunto de ações que pode ser observado sob o aspeto ofensivo, quando se aproveitam as oportunidades para ultrapassar as dificuldades (Crozier & Friedberg, 1977), entendemos que estas relações subjacentes a interesses ou políticas comuns, que compartilham, traduzem uma rede informal que coexiste no território e que marca um lugar único na intervenção neste espaço. Constatamos assim a existência das EOI como um instrumento de poder na intervenção no território transfronteiriço, ao criar essa teia de interações no espaço, detém este poder informal de intermediação no desenvolvimento do território, pois através das suas diferentes atuações, promove um espaço relacional, daí que mesmo perante as entidades oficiais que as regulam, o que poderia ser uma relação de forças desequilibrada, lhe legitima esse poder. Com a rede de vínculos que estabelecem no território, ambiente onde as EOI se estabelecem, e dotadas de uma competência particular, específica e funcional, a certificação do ensino do idioma português, estas entidades mobilizam as incertezas e enfrentam as situações de prova e crítica, mantendo assim o poder.

A importância da observação de comportamentos e lógicas de ação no contexto organizacional, acontece também no interior das organizações, onde as estratégias são desenvolvidas, ao vislumbrar a autonomia e capacidade de ação, que constitui outra forma de poder, designado de defensivo por Crozier e Friedberg (1977). No seio de cada EOI, entidade organizacional particular, coexistem forças e mundos de opinião diversas, inferindo a importância distinta dos recursos disponíveis, quais mobilizar e como mobilizar. Não menos verdade, as EOI podem ser vistas na conceção de escola como arena política, na perspetiva contingencial de Mintzberg, em que as opções do contexto e sua influência nas organizações ganham a sua representação nas praxis das escolas.

No interior destas organizações, imperam, ainda, regulações específicas, criando um produto organizacional único. Como alerta Reynaud, há uma relação de reciprocidade entre mudanças que ocorrem nos contextos organizacionais e as regras que as enquadram, cabendo à regulação o papel coordenador entre ambas, pelo que a análise sociológica incidirá sempre sobre a formação das regras e os meios organizacionais onde estas são originadas e mobilizadas (Reynaud, 1997). Isto acontece porque, tal como já se referiu, na regulação comum não intervém como único mecanismo a associação, já que os diversos atores envolvidos, podem reconhecer e exercer a sua autonomia relativa, ao participar na negociação no interior do seu território, contribuindo para uma regulação construída. Atendendo a essa diversidade de regulação, já que nela intervêm mecanismos diversificados, como a negociação, a acomodação, a associação ou a assimilação, as regras que permitem a regulação e o exercício do controle, dependem desses mesmos meios que as fazem respeitar. Há que ter em conta que uma ação coletiva se reporta a um determinado projeto, ao qual a sua regulação se circunscreve. Daí que em torno desse projeto, nasçam certos objetivos, interesses e finalidades, que justificam um conjunto de ações estratégicas que colocam a questão da *“educação como instrumento de reconstrução da cooperação: o idioma como veículo intermediário”* (Viegas, 2016, p.42).

Descrever a ação organizada das EOI implica conceptualizar as lógicas de ação que lhe estão na base, identificando os sentidos que norteiam as ações e os universos simbólicos a eles associados na cultura das próprias organizações. Mais concretamente, através da análise de dados, observar as intervenções dos atores internos, os docentes, que embora categorizados de acordo com as funções de gestão e/ou docência, as suas lógicas de ação

não divergem em função dos cargos, mas confluem em torno das atividades de ensino da língua e cultura portuguesa. São essas práticas que embora assentes em estratégias de ação mais envolventes das entidades atuantes no contexto, outras mais de divulgação das práticas em contextos académicos e profissionais, construção de materiais pedagógicos e utilização das tecnologias de informação e comunicação nas estratégias de aprendizagem, umas de partilha e cooperação europeia, a par de iniciativas que mobilizam os meios de comunicação, as organizações da sociedade civil e os cidadãos, conseguem ser usadas como fontes de poder. Estas iniciativas ligam as várias EOI ao contexto do seu ambiente externo e simultaneamente constituem um instrumento de poder já que os atores internos, partilham inúmeros sistemas de ação e mundos de opinião relacionados entre si, funcionando eles mesmos como intermediários de lógicas distintas e por vezes contraditórias, que na ação comum, confluem.

Conclui-se assim a existência de uma ação estabelecida em torno do ensino do português como instrumento de mediação no território alvo de regulação mista, que articulando dimensões macro, dadas as relações criadas por meios de regulação externa, provenientes da dimensão normativa, conduz à construção resultante da interação a nível meso. Esta particulariza-se nos processos de tomada de decisão, nas práticas colaborativas institucionais e interinstitucionais que geram trabalho colaborativo e sinergias entre escolas, numa lógica de sinergias comunitárias, mas onde as políticas de alianças são particularizadas, dada a capacidade de autonomia e racionalidade reflexiva de cada um dos atores intervenientes. Numa linha de abordagem defendida por Boltanski e Thévenot, na ótica da sociologia crítica, podemos defender, pois, a capacidade crítica de cada um desses atores, que desenvolvem operações críticas que não se limitam ao trabalho científico, mas que inerentes a cada um, mobilizam em termos internos, a externalidade dada pela regulação.

No caso particular das *Escuelas Oficiales de Idiomas*, na sua dimensão micro, a externalidade da legislação define a estrutura organizacional, apontando diretrizes que regulam cargos e funções, logo estruturando o poder formal, determinando linhas de comunicação formais e departamentais. Mas graças à sua racionalidade e autonomia internas, geram espaço de democraticidade capaz de partilhas de decisões e negociação, assim como espaço de conflitos e compromissos, que através de uma regulação autónoma,

se traduz na própria criação de uma estrutura informal, onde grupos de trabalho nascem, surgindo espaço de interação e partilha mobilizados pelo reconhecimento de competências entre pares. Nessa interação, resultam assim formas de intervenção no espaço transfronteiriço, mobilizadas por estes intervenientes em torno do ensino do idioma vizinho, que por si só fomentam a aproximação entre atores em ambos os lados da fronteira e facilitam o conhecimento, a troca e a interiorização de elementos culturais.

Como nos diz Songy,

“Este posicionamento actual, influenciado por la sociolingüística y por la pragmática, basado principalmente en la competência comunicativa e intercultural pero, también, en se eclecticismo metodológico puesto en práctica por los profesores, ofrece un abanico muy vasto de perspectivas sobre la cultura en la enseñanza de idiomas. Desde la preocupación inicial por el léxico, pasando por la idea de civilización, la etnocomunicación, entre otros, hasta llegar a la perspectiva más actual de la interculturalidad, las ciencias de la Educación se han volcado en intentar comprender la importancia de la cultura en la enseñanza de idiomas” (Songy, 2009, p. 23).

Tal como referi na introdução, os resultados do estudo confirmam que “O olhar dos outros no desenvolvimento do espaço transfronteiriço enfatiza a importância da ação dos vizinhos no território em torno do conhecimento da língua e cultura portuguesa, sendo estes uns intermediários por excelência na sua divulgação”. Assim, as EOI surgem como “pioneiros na apropriação desses elementos no seu quotidiano, interiorizando elementos culturais que sendo nossos, passam a fazer parte integrante da cultura fronteiriça” e do agir extremo na oferta formativa. Comprovam assim que os resultados do estudo revelam que as EOI, enquanto atores coletivos, intervêm no território fronteiriço, mobilizam um recurso, o idioma português, em prol do desenvolvimento da sua comunidade, apropriando-se dele em prol de objetivos prioritários para a sua região.

Se todos os fenómenos identificados nas EOI podem ser alvo de regulação, quando esta se reporta ao agir como organizações escolares, temos que ter presente não só a regulação

proveniente do enquadramento normativo das ações e da interação dos diversos atores, como igualmente o lugar que estes têm no funcionamento do sistema social do espaço transfronteiriço. Assim, o desocultar a sua regulação, como o fizemos neste estudo, passa por considerar os fatores macrossociais, mas enfatizando os dispositivos de ação dos diversos atores intervenientes no contexto da organização. Todavia, há que ter sempre presente que embora o contexto institucional seja influenciado pelas práticas dos atores, o contexto constrange esses mesmos atores. Isto porque, em última instância, as EOI são “arenas políticas”, dito no sentido de Mintzberg, e simultaneamente veículos da socialização política promovida pela Junta da Extremadura.

Em síntese, esta ideia inerente ao ensino do idioma como um veículo de compreensão cultural que sistematiza toda a nossa linha de abordagem das dinâmicas de ação das EOI, não apenas no território da sua própria região, onde agem, movidos por regulações externas trazidas pela legislação e entidades públicas, com o poder dado pelas políticas, mas igualmente porque interagem informalmente em todo o espaço transfronteiriço. Assente em regulação autónoma, estes atores movem-se no espaço, trazidos por lógicas que embora diversas, confluem no mesmo leque de intervenções que trazem ao espaço atores individuais e coletivos, de ambos os lados da fronteira, interrelacionados e colaborativos. Também as suas ações têm consequências junto do público que direta ou indiretamente vive das suas ações, tornando-os embaixadores da vivência comum em torno da língua e cultura portuguesas.

Para finalizar, cumpre-nos ainda salientar que os resultados do estudo realizado sugerem dois níveis de implicações, sendo um no plano teórico e outro no domínio metodológico. Em termos teóricos, a principal implicação situa-se no reconhecimento concetual de que a perspetiva da lógica da ação implica a mobilização de um vasto conjunto de abordagens sociológicas desde a noção de sistema de ação concreto e organizado de Crozier & Friedberg, à tese da sociologia da regulação de J. D. Reynaud, passando pelas linhas da pragmática de Boltanski & Thévenot, nem sempre fácil de gerir com a necessária vigilância epistemológica, para não cair na miopia da leitura do ator na situação, reduzida ao simples estudo do comportamento estratégico e utilitarista do ator.

Quanto às implicações no plano metodológico, é de salientar a necessidade de articular as questões orientadoras da investigação e as premissas base que guiam a análise organizacional com um olhar indutivo do campo, pois só assim é que é possível construir um modelo explicativo capaz de desocultar, mapear e analisar as interações dos atores no interior da organização, assim como a própria organização como agente, estendendo-se desde a dimensão micro do ambiente interno da organização à dimensão macro do contexto territorial transfronteiriço. As dimensões de análise macro e micro, segunda esta perspectiva, não estão dissociadas, pelo contrário, compreender a nível micro só pode ocorrer quando se contextualiza onde os coletivos têm lugar e a dimensão macro só é concretizada a nível micro, nas práticas quotidianas, nos dispositivos de ação que têm lugar no contexto organizacional. Por sua vez, analisar um caso, atender a sua singularidade organizacional e compreender a dimensão macrosociológica passa por atender ao desenrolar da ação, pelo que conciliar os níveis micro e macro de análise, com o recurso a contributos no âmbito da sociologia pragmática, análise estratégica e análise da regulação conjunta ou mista, justifica-se na presente e futuras investigações sobre a lógica da ação nas e das organizações.

Uma das limitações a apontar, desde já, prende-se com o facto de que, nesta investigação, por um lado, em termos teóricos, não fomos mais longe na análise do ator na situação, articulando as teses de Sainsaulieu sobre as identidades no trabalho, com a economia das convenções de Eymard-Duvernay & Orléan, bem como com a sociologia da tradução ou teoria de redes de atores de Callon & Latour, e por outro lado, em termos empíricos, não está analisada a prática docente com a profundidade que a mesma requer, o que se remete para uma investigação futura. Poderiam ter sido incluídos mais questionamentos produzidos pelos professores a partir das suas experiências resultantes da prática docente. Não foi possível ter uma permanência prolongada no terreno para o efeito. Outro centro de inferência poderá ser também o vivido pelos alunos, as suas lógicas de ação, experiências e interesses, presentes e futuros, com vista à apreensão das diferentes repercussões da ação das EOI, em prol do capital humano que vive, age e dinamiza o espaço territorial fronteiriço. Estes e outros aspetos serão certamente tidos em conta numa próxima oportunidade do estudo das organizações no espaço transfronteiriço.

Bibliografia

Bibliografia

- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J-P., Maroy, C., Ruqoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Almeida, J. et al. (1994). *Regiões rurais periféricas: que desenvolvimento? Uma experiência no concelho de Almeida*. Lisboa: CAIS/CIES
- Alonso, J. & Jimenez, J. (2006). Aspectos conceptuales y analíticos. El valor de la lengua como capital social. *Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 69, 75-83
- Alves, J. (2010). *Parceiros em rede: estratégias territorializadas para o desenvolvimento local nas áreas do emprego e formação*. Tese de doutoramento. Lisboa: ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G. & Livian, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des Organisations*. Paris: Editions du Seuil
- Amaral, A. (2005). *A questão regional urbana sob a ótica das desigualdades territoriais*, Cáceres-MT: Editora Unemat. Disponível em:
http://www.repositorio.seap.pr.gov.br/arquivos/File/Estados_Brasileiros%20Mato_Grosso/Trabalhos_Completos/a_questao_regional_urbana_sob_a_otica_das_desigualdades_territoriais.pdf
- Antunes, M. (2011). *Recursos Territoriais, Inovação e Desenvolvimento em territórios periféricos - O Município de Tondela*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra
- Baert, P. & Silva, F. (2014). *Teoria social contemporânea*. Lisboa: Mundos Sociais
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barthe, Y., Rémy, C., Trom, D., Hardt, D. Blic, D., Heurtin, J-P., Lagneau, E., Bellaing, C. & Lemieux, C. (2016). Sociologia pragmática: guia do usuário. *Sociologias*, 41, 84-129. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/v18n41/1517-4522-soc-18-41-00084.pdf>

- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (2000). *Modernização Reflexiva – Política, Tradição e Estética no Mundo*. Oeiras: Celta Editora.
- Belfo, F. (2011). Métodos de Investigação qualitativa: Estudo de Casos na Investigação em sistemas de Informação. *Proelium – Revista da Academia Militar*, 14, 39-71
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva
- Bernaux, P.(n/d). *A Sociologia das Empresas*. Porto: Rés
- Blokker, P. (2011). Pragmatic Sociology: Theoretical Evolvment and Empirical Application. *European Journal of Social Theory*, 14(3), 251–261. DOI: 10.1177/1368431011412344
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora
- Boltanski, L. (1982). *Les cadres. La formation d'un groupe social*. Paris: Minuit
- Boltanski, L. (2006). Préface. in M. Nachi, *Introduction à la sociologie pragmatique*. Paris: Armand Colin.
- Boltanski, L., Honneth, A. & Celikates, R. (2014). Sociology of Critique or Critical Theory? Luc Boltanski and Axel Honneth in Conversation with Robin Celikates. In S. Susen & B.S. Turner (Eds.), *The Spirit of Luc Boltanski: Essays on the 'Pragmatic Sociology of Critique'* (pp. 561-589). London, UK: Anthem Press. Disponível em *City Research Online* (Permanent repository link): <http://openaccess.city.ac.uk/18957/>
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1987). Les Économies de la grandeur. *Cahiers du centre d'études de l'emploi*. Paris: PUF.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1999). The sociology of critical capacity. *European Journal of Social Theory*, 2 (3), 359-377. <https://doi.org/10.1177/136843199002003010>

- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2000). The reality of moral expectations: A sociology of situated judgement. *Philosophical explorations*, 3(3), 208-231. Disponível em <https://doi.org/10.1080/13869790008523332>
- Boutin, G., Goyette, G. & Lessart-Hébart, M. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Stória editors, Lda
- Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões Práticas: Sobre a Teoria Da Ação*. Porto: Papyrus
- Bréchet, J-P. & Schieb-Bienfait, N. (2009). Logique d'action et projet dans l'action collective - Réflexions théoriques comparées. *HAL Id: hal-00421180*. Disponível em <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00421180>
- Burgess, R. (1997). *A Pesquisa de Terreno. Uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora
- Cabujeira, A. C. C. M. (2000) Do Desenvolvimento regional ao Desenvolvimento Local: análise de alguns aspetos de política económica regional. *Gestão e Desenvolvimento*, 9, 103-136
- Camargo, B. & Justo, A. (2018). *Tutorial para uso do software IRAMUTEQ (Interface do R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)*. Disponível em <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>
- Camargo, B., & Justo, A. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em psicologia*, 21(2), 513-518. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>
- Campos, L. (2016). Qual capacidade crítica? Relendo Luc Boltanski à luz de Margaret Archer. *Sociedade e Estado*, 31(3), 719-740. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n3/0102-6992-se-31-03-00719.pdf>
- Capuz, J. (2012). La enseñanza no reglada de la lengua portuguesa en Extremadura. *Tejuelo*, 14, 111-121. Disponível em <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2520>

- Carmo, R. M. (2008). Da escala ao território: para uma reflexão crítica do policentrismo. *Análise Social*, vol XLIII (4.º), 775-793
- Castells, M. (2005). *Sociedade em Rede*. S. Paulo: Paz e Terra
- Castro, F. (2011). *Imigrações e Desenvolvimento em Regiões de Baixa Densidade – Territórios de Fronteira*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Universidade Coimbra
- Castro, L.D. (2008). La Cooperación Transfronteiriza entre Portugal y España (1990-2006). Las Estructuras de Cooperación. in *A Cooperação Transfronteiriça entre Portugal e Espanha* (pp. 13-101). Porto: Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular – Instituto Financeiro de Desenvolvimento Regional
- Castro, M. (2013). A fronteira Portugal/Espanha, 18 anos depois de Schengen: o caso de Portalegre/Elvas-Valência de Alcântara/Badajoz. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa - Instituto de Geografia e Ordenamento do Território
- Clegg, S., Courpasson, D., & Phillips, N. (2006). *Power and organizations*. London: Sage.
- Clegg, S., Hardy, C. & Nord, W. (2004). *Handbook de estudos organizacionais. Ação e análise organizacionais*. S. Paulo: Atlas.
- Corrêa, D. (2014). Do Problema do Social ao Social como Problema: elementos para uma leitura da sociologia pragmática francesa. *Política & Trabalho Revista de Ciências Sociais*, 40, 35-62. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/politicaetrabalho/article/view/18140>
- Costa, J. A (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa
- Costa, A.F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. in A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento.
- Coutinho, C. (2016). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina
- Creswell, J. (1994). *Research design: qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Crozier M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Seuil.

- De la Rúa, A. (2002). Amistad e identificación: las micro fundaciones de las pertenencias macro. Amigos europeos e identidad europea. *REDES – Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 3, 1-28. Disponível em <https://revistes.uab.cat/redes/article/view/v3-n3-de-federico-de-la-rua-2>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2010). *O planeamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Dodier, N. (2005). O Espaço e o Movimento do Sentido Crítico. *Forum Sociológico*, 13/14, 239-77. Disponível em http://forumsociologico.fcsh.unl.pt/PDF/FS13-14_dodier.pdf
- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *CIES e-Working Paper*, 60, 1-24. Publisher: CIES-ISCTE. Disponível em <http://hdl.handle.net/10071/1319>
- Durante, D., Veloso, F., Machado, D., Cabral, A. & Santos, S. (2019). Abordagem Organizacional na abordagem dos estudos baseados na prática: Revisão da Produção Científica. *Revista da Administração Mackenzie*, 20 (2), 2-28. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1678-6971/eramg190131>
- Echebérria, M., Agirre, A., Irastorza, X., Alberdi, A., Mujika, O. & Arrondo, A. (2005). El capital social de las organizaciones y su entorno: conceptualización teorica, medición e intervención en la generación del capital social. *Ekonomiaz*, 59, 14-47. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2009004.pdf>
- Fielding, N., & Schreier, M. (2001). Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/%20article/view%20/965/%202106>
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Ed. Monitor.

- Flyvbjerg, B. (2006). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Reis*, 106 (4), 33-62. Disponível em: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_106_041167998142322.pdf
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras. Celta Editora
- Foucault, M. (1992). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal
- Foudriat, M. (2005). *Sociologie des organizations*. Paris: Pearson Éducation
- Fragoso, A. (2004). Os Significados do Território na Perspetiva de Desenvolvimento- Para uma Análise dos Problemas e Tensões Atuais. *Cidades - Comunidades e Territórios*, 8, 9-20
- Friedberg, E. (1995). *O Poder e a Regra - Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget
- Furnaletto, E. (2008). Instituições e Desenvolvimento Econômico: a importância do capital social. *Revista Sociologia Política*. 16 (número suplementar), 55-67. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782008000300005>
- Gálvez, C., Arrimadas Gómez, I., Ramírez Nueda, E., López Gayarre, A. & Ocaña Villuendas, L. (n/d). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Gasparin, M. (2019). *Políticas de Ensino do Espanhol em Foz do Iguaçu: o desafio do ensino da língua em contexto de fronteira*. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-americana
- Gauthier, B. (2003). *Investigação Social: da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência
- Gerard, T. & Silveira, D. (org) (2009) *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS
- Giddens, A. (1993). *Novas Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Gradiva
- Giddens, A. (2000a). *Dualidade da Estrutura – Agência e Estrutura*. Oeiras: Celta Ed.

- Giddens, A. (2000b). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito. Teoria e Prática*, Oeiras: Celta Ed.
- Godet, M. (1993). *Manual de Prospetiva Estratégica – da antecipação à ação*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- Godoi, C., Melo, R. & Anielson B. (Coor) (2006). *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos*. São Paulo: Editora Saraiva
- Gonçalves, H. (2011). *Estratégias colectivas de governação local no campo social: alcances e limites Estudo sociológico comparativo Portugal e Espanha*. Tese de Doutoramento. Salamanca: Universidade de Salamanca.
- Gonzalez, P. & Kaufmann, L. (2012). The Social Scientist, the Public, and the Pragmatist Gaze. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy* [Online], IV - 1 | 2012, Online since 23 July 2012, connection on 20 April 2019. Disponível em <http://journals.openedition.org/ejpap/766> ; DOI : 10.4000/ejpap.766
- Guerra, I. (2006a). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Estoril: Principia
- Guerra, I. (2006b). *Participação e acção coletiva. Interesses, conflitos e consensos*. Estoril: Principia
- Halien, A. & Tornroos, J. (2005). Using case methods in the study of contemporary business networks. *Journal of Business Research*, 58 (9), 1285-1297. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2004.02.001>
- Hamel, J. (1992). On the status of singularity in sociology. *Current Sociology*, 40(1), 99-119. Disponível em <https://doi.org/10.1177/001139292040001008>
- Hiernaux, J. (1997). Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos. In Albarello, L., Françoise, D., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges P. (Coor.), *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (pp. 156-202). Lisboa: Gradiva.
- Hiernaux, J. (2009). El pensamiento binario. Aspectos semánticos, teóricos y empíricos. *Cultura y representaciones sociales*, 3(6), 25-41. Disponível em <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v3n6/v3n6a2.pdf>

- Hiernaux, J. (2010). Analyse structurale de contenu et soutiens logiciels: une introduction au projet Anaconda. *Recherches Qualitatives – Hors Série*, 9, 56-82. Disponível em http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v9/HS9_Hiernaux.pdf
- Junta de Extremadura (2009). *Documento de propuestas para la Ley de Educación de Extremadura (L.E.EX)*. Mérida: Junta de Extremadura – Consejería de Educación
- Kami, M. et al (2016). Trabalho no consultório na rua: uso do software IRAMUTEQ no apoio à pesquisa qualitativa. *Escola Anna Nery* Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v20n3/1414-8145-ean-20-03-20160069.pdf>
- Kelle, U. (2001). Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*. Disponível em: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>
- Lalanda, P. (1998). Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. *Análise Social*, 33 (148), 871-883. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224154176E1jDU8rb4Nc15SI4.pdf>
- Lebart, L. & Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Paris: Dunod.
- Lima, L. (2005). Cooperar, o que vem a ser?. Disponível em http://www.unieuro.edu.br/downloads_2005/hegemonia_02_02.pdf
- Lozares, C. & Sala M. (2011). Capital Social, Cohesión social y uso de la lengua. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 20. Disponível em: http://revista-redes.rediris.es/html-vol20/vol20_9.htm
- Macnealy, M. (1997). Toward Better Case Study Research. *IEEE Transaction On Professional Communication*, 40(3), 182-196. Disponível em <https://cecas.clemson.edu/cedar/wp-content/uploads/2016/07/4-Toward-Better-Case-Study-Research.pdf>
- Maneiro, J. & Sotelsek, D. (2009). La caracterización económica de la lengua y su relación con el capital social. *Revista Internacional de Sociología*, 67, 589-607. Disponível em <https://doi.org/10.3989/ris.2008.02.24>

- Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. S. Paulo: Editora Atlas SA
- Marques, A. (2006). *Actores, estratégias e desenvolvimento local conflitos e consensos no município de Palmela no limiar do século XXI*. Tese Doutoramento. Universidade de Évora - Departamento Sociologia da Universidade Évora
- Marques, T., Queiroz, J., Queirós, J., Maia, C., Ribeiro, D., Ferreira, M. & Carballada, A. (2019). *A evolução demográfica e implicações no mercado de trabalho transfronteiriço*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras
- Martins, J. (2014). *Das políticas às práticas de educação de adultos. Lógicas de ação, sentidos e modos de apropriação localmente produzidos*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
- Mauritti, R., Nunes, N., Alves, J. E. & Diogo, F. (2019) Desigualdades sociais e desenvolvimento em Portugal um olhar à escala regional e aos territórios de baixa densidade. *Sociologia on line*, 19, 102-126
- Medeiros, E. (2010). *A cooperação transfronteiriça Portugal-Espanha e Suécia-Noruega: efeito barreira e impactes territoriais do INTERREG-A*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa
- Medina, E. (2012). La cooperación transfronteiriça de “segunda generación” entre Espana y Portugal: naturaleza, problemática, estratégias e perspectivas. *Spanish Journal of Rural Development*, 3, 1-10. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/271345547_La_cooperacion_transfronteiriça_de_segunda_generacion_entre_Espana_y_Portugal_Naturaleza_problematika_estrategias_y_perspectivas
- Medina, E. (2011). Monografía: capital social y fronteras – la cooperación transfronteriza entre el noroeste de Extremadura (Espana) y la Beira Interior Sul (Portugal), una aproximación desde la perspectiv cualitativa (2ª parte). *Almenara*. Disponível em [http:// sites.google.com/site7almenararevistassociologia](http://sites.google.com/site7almenararevistassociologia)

- Miklos, T., Jimenez, E. & Arrayo, M. (2008). *Prospetiva, governabilidad y riesgo político – instrumentos para la accion*. Bladeras: Editorial Limusa
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- Mintzberg, H. (1998). *Le Management. Voyage au centre des organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation
- Moreira, F. e André I. (2006). A Progressiva aproximação das duas margens da Raia. in P. Pedro-Rêgo (coord). *Aproximar as Margens: Cooperação Transfronteiriça e Desenvolvimento Local no Espaço Rural do Alentejo e Extremadura* (pp. 24-35). Évora: Fundação Luís de Molina/ Universidade de Évora
- Nascimento, A. & Menadro, P. (2006). Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 2, 72-88. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v6n2/v6n2a07.pdf>
- Nascimento, R., Gubet, F., Cionet, B. & Dirion, E. (n/d). Discussão Teórica Sobre o Poder das Organizações: Análise das Contribuições de Weber, Foucault e Crozier. *XVI Mostra de Iniciação Científica – Programa de Pós-Graduação em Administração*- UCS: Universidade de Caxias do Sul, pp. 1-10. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucspgga/xvimostrappga/paper/view/4832/1625>
- Nachi, M. (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique. Vers un nouveau “style” sociologique?* Paris: Armand Colin.
- OCDE. (2016). *Health at a glance: State of health in the EU cycle*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2017). *How's life? Measuring well-being*. OECD Publishing: Paris.
- ONU. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development (A/RES/70/1)*. ONU. Disponível em www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html.
- Perla, J. & González-Haba, G. (2006). Resultados de los Programas INTERREG. in P. Pedro-Rêgo, (coord). *Aproximar as Margens: Cooperação Transfronteiriça e*

Desenvolvimento Local no Espaço Rural do Alentejo e Extremadura (pp 36-76).
Évora: Fundação Luís de Molina/ Universidade de Évora

Pérez-Rubio et al (2011). Monografía: capital social y fronteras – aplicación de un modelo de indicadores para el estudio del capital social y los cambios sobre las percepciones en la raya de Extremadura” (1ª parte). *Almenara*. Disponível em: <http://sites.google.com/site7almenararevistassociologia>

Portes, A. (2000). Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33, 133-158. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n33/n33a06.pdf>

Procópio, M. L. (2007). A Cooperação Espontânea: Relativizando a Importância da Actividade Formal de Gestão no Funcionamento das Organizações. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 2(1), 62-76. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/scg/article/view/13123>

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Ragin, C. (2007). *La Construcción de la Investigación Social: Introducción a Los Métodos Y a Su Diversidad*. Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Ragin, C. (1992). Introduction: Cases of “what is a case? In C. Ragin. & H. Becker (Eds.). *What is a Case? Exploring the foundations of social inquiry* (pp 1-17). New York: Cambridge University Press.

Ratinaud, P. (2009). IRaMuTeQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. *Téléchargeable à l'adresse*: <http://www.iramuteq.org/>

Ratinaud, P. & Marchand, P. (2015). Des mondes lexicaux aux représentations sociales. Une première approche des thématiques dans les débats à l'Assemblée nationale (1998-2014). *Mots. Les langages du politique*, 108, 57-77. Disponível em <https://journals.openedition.org/mots/22006>

- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique. Application à l'analyse lexicale par contexte. *Les Cahiers de l'analyse des données*, 8(2), 187-198. Disponível em http://www.numdam.org/article/CAD_1983__8_2_187_0.pdf
- Reinert, M. (1990). Alceste une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia De Gerard De Nerval. *Bulletin of Sociological Methodology/ Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26(1), 24-54. Disponível em <https://doi.org/10.1177/075910639002600103>
- Reinert, M. (1993). Les "mondes lexicaux" et leur "logique" à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et Société*, 66, 5-39. Disponível em https://www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1993_num_66_1_2632
- Reis, I. (2013). Governação e Regulação da Educação – Perspetivas e Conceitos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 39, 101-118. Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/07.IsauraReis.pdf>
- Rémy, J. & Voyé, Liliane (1997). *A Cidade: Rumo a uma Nova Definição?* Porto: Edições Afrontamento.
- Reynaud, J.-D. (1997). *Les règles du jeu: L'action collective et la regulation sociale*. Paris: Armand Colin
- Reynaud, J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations: regulation de contrôle et regulation autonome. *Revue française de sociologie*, 5-18. Disponível em https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1988_num_29_1_2475
- Resende, J. (2010). *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza*. Lisboa: Edições Piaget
- Resende, J. (2013). A escola como territórios de envolvimentos políticos: as gramáticas de Socialização Política nos encontros dos professores com os alunos. In M. Casa-Nova, A. Benavente, F. Diogo, C. Estêvão & J. Lopes, (org.), *Cientistas Sociais e Responsabilidade Social no mundo actual* (pp. 133-159). Vila Nova de Famalicão: Húmus. Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/24904>
- Resende, J. & Caetano, P. (2010). Socialização Política na Escola Secundária Portuguesa: As composições do Projecto Estatal Imaginado de Cidadania e as Gramáticas

- Políticas disponíveis. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 317-330. Disponível em <http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2292>
- Resende, J. & Carvalho, J. (2019). Educação Literária: controvérsias pedagógicas entre o Ministério da Educação e da Ciência e a Associação de Professores de Português. *Pedagogia y Saberes*, 50, 133-145. Disponível em <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-133.pdf>
- Resende, J. & Dionísio, B. (2005). Escola pública como «arena» política: contexto e ambivalências da socialização política escolar. *Análise Social*, 40 (176), 661-680. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aso/n176/n176a11.pdf>
- Resende, J. & Gouveia, L. (2013). As artes de fazer o comum nos estabelecimentos de ensino: outras aberturas sociológicas sobre os mundos escolares. *Forum Sociológico*, 23, 97-106. Disponível em <https://journals.openedition.org/sociologico/853>
- Ribeiro, J. (2007). Vectores estratégicos do desenvolvimento de uma região. *Rede 2020*, 3(25), <http://www1.eeg.uminho.pt/gestao/veiriz/Rede2020v3n2.pdf>
- Rio, J. (1996). Vivir en la Frontera. Vivir de la Frontera: la frontera sur hispano-portuguesa. *Atas do III Congresso Português de Sociologia – Práticas e Processos de Mudança Social*. Disponível em: http://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR492bddf1ecd28_1.pdf
- Roque Amaro, R. (2003) Desenvolvimento - um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Desenvolvimento e Saúde em África*, 4, 35-70
- Sainsalieu, R. (2001). *Sociologia da Empresa - Organização, Cultura e Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget
- Sampaio, M. (2010). *O julgamento médico. Regimes envolvimento dos actores em situação: o caso de fibromialgia*. Tese de Doutoramento em Sociologia. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10362/4416>
- Sampieri, H., Collado, C., & Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill

- Santos, M. (2011). Assimetrias territoriais contributo teórico de carácter prospectivo e âmbito genérico. In *M. Olímpio Santos – Textos da página pessoal*. Disponível em http://home.uevora.pt/~mosantos/download/AssimetriasTerritoriais_ContributoTeorico.pdf
- Sarmiento, M. (2011). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. in N. Zago, M. Pinto de Carvalho & R. Vilela (Org.). *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (pp. 137 - 179). Rio de Janeiro: Lamparina
- Serva, M., Pinheiro, D., Melo, D. & Matarazzo, G. (2016). Lógicas de Ação de Professores em Administração: uma análise baseada na Sociologia da Ciência. *Revista CAD* 45, 8, 64-78. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2016v18n45p64>
- Silva, A. & Pinto, J. (Coor.). (2014). *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento
- Silva, C., Baltazar, M., Saragoça, J., Abrantes, A., Silva, T., Santos, M., Silva, N., Braga, D. & Viegas, M. (2018). Uma análise lexicométrica dos documentos oficiais sobre a cooperação transfronteiriça Espanha-Portugal. *Desenvolvimento e Sociedade - Revista Interdisciplinar em Ciências Sociais*, 4, 75-109. Disponível em http://www.revistas.uevora.pt/index.php/desenvolvimento_sociedade/article/view/292
- Silva, C. (2004). *Reencontro com o mundo organizacional*. Évora: UÉvora
- Silva, J. (2005). O papel do capital humano, do capital social e das inovações tecnológicas na formação de redes territoriais, no crescimento endógeno e no desenvolvimento regional. *Revista Redes*. Santa Cruz do Sul, RS, 10 (2), 129-152. Disponível em <http://dx.doi.org/10.17058/redes.v10i2.11072>
- Silva, R. (2003). Les nouveaux mécanismes du contrôle organisationnel. *Cadernos EBAPE.BR*, 1(2), 1-23. <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v1n2/v1n2a03.pdf>
- Silva, V. (2003). *Escola, Autonomia e Formação - Dinâmicas de poder e lógicas de acção numa escola secundária de Braga*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho - Faculdade de Educação e Psicologia

- Songy, J. (2009). *Una Proposta de B-Learning en el Aprendizaje de Cultura y Lexicología Portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Cáceres: Universidade da Extremadura
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Stake, R. (1998). Case studies. In N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks, Sage Publications
- Taupin, B. (2015). L'apport de la Sociologie Pragmatique Française aux Études Critiques en Management. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 5 (2), 162-174. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020150206>
- Tashakkori, A., & C. Teddlie (1998). *Applied Social Research Methods Series, Vol.46. Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousands Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Studio
- Térron, A. (2014). *La enseñanza del portugués en Extremadura: de las primeras iniciativas a las secciones bilingües*. Dissertação de Mestrado. Cáceres: Universidad de Extremadura- Facultad de Formación del Profesorado
- Thévenot, L. (2016). *La accion en plural- una introducción a la sociologia pragmática*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores
- Vala, J. (2014). A análise de conteúdo. In Silva, A. & Pinto, J. (Coor.), *Metodologias das Ciências Sociais* (pp. 102-128). Porto: Edições Afrontamento
- Vaz, D. (2008). *Cidade e Território: Identidades, Urbanismos e Dinâmicas Transfronteiriças*. Lisboa: Celta Editora
- Vaz, D. (2004). *Cidades Médias e Desenvolvimento: o caso da cidade da Covilhã*. Covilhã: Universidade da Beira Interior

- Verzelloni, L. (2015). A Sombra do Juiz: reflexões sobre a aplicação do *shadowing* para a análise empírica das atividades dos juízes. in F. Fontainha & P. Geraldo (org). *Sociologia Empírica do Direito* (pp. 69-87). Juvevê (Curitiba): Juruá Editora
- Viegas, M.G. (2010). Redes de Cooperação Transfronteiriça? Dilemas da rede transfronteiriça de Educação/formação como instrumento de inclusão social no Alentejo-Extremadura. Um olhar dos Atores das Escolas Oficiais de Idiomas. Dissertação de Mestrado. Évora: Universidade de Évora
- Viegas, M.G. (2015). O idioma como intermediário da (re) construção da cooperação transfronteiriça: que futuro?. *Livro de Atas do 1.º Encontro de Prospetiva: Pensar o Futuro, Preparar a Mudança* (pp. 126-143)
- Viegas, M.G. (2016). A educação como instrumento de reconstrução da cooperação. O idioma como veículo intermediário. In M. Alves, L. Torres, B. Dionísio & P. Abrantes, (org.), *A Educação na Europa do Sul. Constrangimentos e Desafios em Tempos Incertos*. Atas da 1ª Conferência Ibérica de Sociologia da Educação, FCSH-UNL. (pp. 41-62). Lisboa: APS. Disponível em https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/tematica_DPR45f990cfec622_1-1.pdf
- Viegas, M.G. (2018). A Escola Oficial de idiomas – um ator da governação da sociedade civil no território da Extremadura?. *Livro de Atas do 2º Congresso Internacional de Redes Sociais - Redes Sociais: perspetivas e desafios emergentes nas sociedades contemporâneas* (pp. 302-323). http://www.cires.uevora.pt/livro_Atas_2cires2018.pdf
- Viegas, M.G. (2018). Mobilidade(s) no espaço fronteiriço e o efeito de chamada do idioma do Outro. *Desenvolvimento e Sociedade - Revista Interdisciplinar em Ciências Sociais*, 5, 61-79. Disponível em http://www.revistas.uevora.pt/index.php/desenvolvimento_sociedade/article/view/300
- Viegas, M.G. & Silva, C. (2017). Cooperação Transfronteiriça e as lógicas racionalistas do INTERREG entre Portugal e Espanha. *Desenvolvimento e Sociedade - Revista Interdisciplinar em Ciências Sociais*, 2, 65-90. Disponível em http://www.revistas.uevora.pt/index.php/desenvolvimento_sociedade/article/view/204

Viegas, M.G. & Silva, C. (2014). Democracia e Políticas e Práticas de Cooperação Transfronteiriça – ação prospetiva no Contexto do Alentejo-Extremadura. *Livro de Atas do VIII Congresso Português de Sociologia, 20 anos de democracia(s): progressos, contradições e prospetivas*. Universidade de Évora, 14-16 Abril, 2014.

Disponível em: http://www.aps.pt/VIII_congresso/VII_ACTAS/VIII_COMO447.pdf

Vilaverde e Silva, D. (2007). Escola e lógicas de acção organizacional: contributos teóricos para uma análise sociológica da organização educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, (15)54, 103-126. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000100007>

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. London: Sage.

Outros documentos:

Legislação (Espanhola):

Lei de Educación de Extremadura:

Lei 3/2011, de 17 de fevereiro, publicada em BOE, n.º 57, de 8 de março de 2011

Lei 4/2011, de 7 de março, publicada em DOE, n.º 47, de 9 de Março de 2011 e BOE n.º 70 de 23 de Março de 2011

Lei Orgânica 2/2006 de 3 de maio, publicada em BOE, n.º 106, de 4 de maio de 2006

Apêndices e Anexos

Apêndices e Anexos

Anexo 1 - Formalização do Estudo/Autorizações da Entidade Reguladora das Escuelas Oficiales de Idiomas

Anexo 2 – Guiões das Entrevistas

Anexo 2.1 – Guião da Entrevista semiestruturadas – Junta da Extremadura, Consejería de Educación y Empleo

Anexo 2.2 – Guião da Entrevista semiestruturadas – Membro de Membro da Equipa Diretiva (Equipo Directivo)

Anexo 2.3 – Guião da Entrevista semiestruturadas - Professores

Anexo 2.4 - Guião da Entrevista semiestruturadas – Professor participante em projeto internacional

Anexo 2.5 - Guião da Entrevista semiestruturadas – CPR (Centro de Profesores y Recursos)

Anexo 2.6 - Guião da Entrevista semiestruturadas – Universidade da Extremadura

Anexo 2.7 - Guião da Entrevista semiestruturadas – Aluna de Português e Profissional na área da educação

Anexo 3 – Inquérito por questionário a aplicar on line aos docentes de Português das EOI

Anexo 4 – Guião do Inquérito por Questionário a aplicar aos alunos

Anexo 5 – As Escuelas Oficiales de Idiomas em imagens

Anexo 6 – Codificações do corpus e Outputs do Iramuteq

Anexo 7 – Grelhas de análise de conteúdo dos temas e subtemas das entrevistas

Anexo 1 - Formalização do Estudo/Autorizações da Entidade Reguladora das Escuelas Oficiales de Idiomas

De: Graça Viegas

Subject: pedido de recolha de informação e entrevista (Tese de Doutoramento em Sociologia) To: <sgeducacion.eye@juntaex.es>

A/c Rafael Rodríguez de la Cruz

No âmbito do doutoramento em Sociologia, na Universidade de Évora, estou a desenvolver um projeto de investigação sobre o papel do idioma português na região Extremenha e no território transfronteiriço. Esta investigação pretende constituir um modelo de análise das dinâmicas em torno do ensino do idioma português na região fronteiriça, observando-o enquanto instrumento de intervenção no espaço e promotor de desenvolvimento. Subordinada ao tema "A Escola Oficial de Idiomas e as dinâmicas da ação na sociedade civil da Extremadura", a opção pelas Escuelas Oficiales de Idiomas como unidade de análise prende-se em torno de três razões fundamentais, em primeiro lugar o público-alvo e a finalidade destas escolas, em segundo a sua distribuição espacial por toda a região da Extremadura e em terceiro as práticas desenvolvidas no âmbito do ensino do idioma português, que promovem um contacto regular com o nosso país e dinamizam o território fronteiriço.

Para a concretização desta investigação, venho por este meio solicitar autorização formal para proceder à recolha de dados oficiais sobre as Escuelas Oficiales de Idiomas da Extremadura, assim como a realização de uma entrevista, a fim de recolher informações. Estas informações prendem-se com o papel regulador da Junta da Extremadura sobre as Escolas Oficiais de Idiomas, como se verifica essa regulação, como mobiliza para iniciativas no território, que práticas colaborativas se desenvolvem entre a Junta e as Escolas Oficiais de Idiomas e entre outras entidades.

Relativamente aos alunos e professores de Português, as informações pretendidas incidem sobre o perfil dos alunos, razões da frequência da escola, diversidade de perfil de acordo com as várias escolas da região, evolução ao longo do tempo e sobre os professores de Português, nacionalidade, área de formação inicial, rotatividade entre Escolas, exercícios de cargos e funções.

Garanto que as informações recolhidas serão utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento da investigação e com finalidade científica e que farei todo o gosto em enviar à junta da Extremadura os resultados da investigação.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e enviarei mais informações, caso considere necessário.

Com os melhores cumprimentos

Graça Viegas

De: Secretario General de Educación de la Consejería de Educación y Empleo
<sgeducacion.eye@juntaex.es>

Subject: Re: pedido de recolha de informação e entrevista (Tese de Doutoramento em Sociologia) To: Graça Viegas

Buenos días,

En relación a su petición de reunión con el propósito de recabar información para su proyecto de investigación, le comunicamos que podrá atenderle con tal fin el Asesor Técnico Docente experto en idiomas de esta Secretaría General de Educación, Jesús Pascual Gómez. Le facilitamos sus datos de contacto para que usted concierte una cita con él.

Jesús Pascual Gómez Tfno.: 924006830 Email: coordinacionidiomas@juntaex.es

Reciba un cordial saludo.

Anexo 2 – Guiões das Entrevistas

Anexo 2.1 – Guião da Entrevista semiestruturadas – Junta da Extremadura, Consejería de Educación y Empleo

Entidade: Junta da Extremadura – Consejería de Educación y Empleo

Entrevistado: _____

Cargo: _____

Guião de Entrevista

I Grupo - O papel regulador da Junta da Extremadura

1.1- Sabendo que a Junta da Extremadura é a entidade reguladora das Escolas Oficiais de Idiomas, como funciona essa regulação? Qual o papel da Junta como agente regulador e como mobilizador para iniciativas destas entidades no território?

1.2 - Fazendo um retrospectiva histórica acerca do aparecimento das Escolas Oficiais de Idiomas em Espanha e em particular na Extremadura, qual o impacto destas escolas no território da região?

1.2.1 - Desde a sua criação até aos dias de hoje, como avalia a influência das escolas no território?

1.2.2 - Existem impactos nos recursos humanos da região (alunos, professores, empregadores, universidade)?

1.2.3 - Existem impactos nas práticas do ensino de adultos?

1.3 - Desde que as Escolas Oficiais de Idiomas passaram dependentes da Junta da Extremadura que alterações se verificaram?

1.4 - Existem práticas colaborativas entre a Junta e as Escolas Oficiais de Idiomas? (Tipo de colaboração, regularidade e intenção das formas de colaboração, avaliação da colaboração)

1.5 - Existe uma rede de contactos em torno do ensino do português para adultos? Se sim, como se caracteriza essa rede? Que faz parte, quem a dinamiza? Que ações são desenvolvidas?

1.6 - Existe colaboração com Portugal? (Quais as formas de colaboração, atores envolvidos, regularidade dessa colaboração, consequências da colaboração)

II Grupo - A Junta da Extremadura e o ensino do português

2.1 - Qual a política da Junta para o ensino do idioma de português na região e como implementa essa política?

2.2 - Que papel cabe às Escolas Oficiais de Idiomas?

III Grupo – Alunos e Professores de Português

1 - Perfil dos alunos, razões da frequência da escola, diversidade de perfil de acordo com as várias escolas da região, evolução ao longo do tempo

2 –Perfil dos Professores de Português, nomeadamente nacionalidade, área de formação inicial, rotatividade entre Escolas, exercícios de cargos e funções, formas de intervenção no território

Anexo 2.2 – Guião da Entrevista semiestruturadas – Membro de Membro da Equipa Diretiva (Equipo Directivo)

Guião de Entrevista - Membro da Equipa Diretiva (Equipo Directivo)

Entrevistado: _____

Cargo: _____

Escola: _____

Questões:

Grupo 1 - Trabalho com outras instituições

1.1-Quais as instituições com quem a escola colabora regularmente?

1.2- Como se processa a colaboração com as Entidades externas à escola?

1.3Como são escolhidos os parceiros?

1.4- Quais os principais parceiros?

1.5-Qual a principal motivação da parceria? (realizar objetivos? Partilha de competências? Acesso à informação? Partilha de recursos?)

1.6- Como se verifica essa colaboração?

1.7- Como se desenvolve o trabalho colaborativo? Quem o dinamiza?

1.8- Que tipo de atividades desenvolvem em conjunto?

1.9- Quem participa dessas atividades?

1.10- Qual a estratégia que a escola desenvolve para colaborar com entidades externas?

1.11- De que forma são salvaguardadas as situações de conflito nessas parcerias? (Há necessidade de o fazer? Se sim, em que sentido?)

1.12 - Como se promove a participação dos indivíduos nessas actividades?

1.13– Devem ser fomentadas outras participações? Quem e como?

1.14- O trabalho em parceria tem gerado vantagens? Se sim, quais e a que nível? Resultam em novos projectos?

1.15 - A composição das parcerias tem-se alterado desde a sua formação? Se sim, porquê e como?

Grupo 2 – Parcerias Europeias (participação em Projetos Europeus)

2.1 –Relativamente à informação disponível para participação nestes projectos, como classifica essa disponibilização?

2.2 - A escola recebeu alguma formação para o processo de elaboração da candidatura?

2.3 – Quais as principais dificuldades na sua implementação?

2.4 – Como se construi a candidatura? Foi participada pela comunidade escolar?

2.5 – Quais as principais razões que levaram à participação? (partilha de recursos, partilha de competências, acesso à informação, prestígio?)

2.6- A participação nos projectos tem gerado externalidades importantes? (Se sim, a que nível, local, regional, nacional, comunitário? E como? Novos Projetos, novas formas de trabalho?)

Outras parcerias

2.7- A Escola promove de forma regular uma troca sistemática de informações e boas práticas com outras entidades aos níveis locais, regionais, nacionais, transnacionais) (se sim, exemplos, se não, porquê?)

2.8 - Como classifica as relações com outras entidades (locais, regionais, nacionais, do país vizinho, da União Europeia)? (sem relações, sentem-se auscultados, auscultados e as suas opiniões são tidas em conta, são participantes nalguns processos de decisão?)

2.9- Como é disponibilizada a informação considerada relevante?

Grupo 3 - Organização administrativa e pedagógica da Escola

Relativamente à distribuição do serviço docente

3.1 – Na sua escola, como se processa a distribuição do serviço docente? Quem toma as decisões relativas à distribuição das turmas por professor?

3.2 – Como é feita essa distribuição?

3.3 - Quando é feita?

3.4 – Quem participa na discussão/decisão?

3.5 – Como se transmite a informação?

Relativamente à escolha dos membros dos órgãos dirigentes

3.6 -Na sua escola, como é feita a escolha dos membros dos órgãos dirigentes?

3.7- Existe rotatividade dos membros? Qual a periodicidade de permanência nos órgãos?

3.8– Existe consulta do restante corpo docente?

3.9- As funções dos membros dos órgãos dirigentes estão claramente definidas? (como? São comunicadas ao restante corpo docente?)

Anexo 2.3 – Guião da Entrevista semiestruturadas – Professores

Guião de Entrevista -Professor

Entrevistado: _____

Cargo (s): _____

Escola: _____

Questões:

Grupo 1 - Organização administrativa e pedagógica da Escola

Relativamente à distribuição do serviço docente

1.1 – Na sua escola, como se processa a distribuição do serviço docente? Quem toma as decisões relativas à distribuição das turmas por professor?

1.2 – Como é feita essa distribuição?

1.3 - Quando é feita?

1.4 – Quem participa na discussão/decisão?

1.5 – Como se transmite a informação?

Relativamente à escolha dos membros dos órgãos dirigentes

1.6 -Na sua escola, como é feita a escolha dos membros dos órgãos dirigentes?

1.7- Existe rotatividade dos membros? Qual a periodicidade de permanência nos órgãos?

1 .8– Existe consulta do restante corpo docente?

1.9- As funções dos membros dos órgãos dirigentes estão claramente definidas? (como? São comunicadas ao restante corpo docente?)

Relativamente à Eficácia organizacional 1.10 -Como classifica a disponibilização de informação na sua escola? (o que melhorava?)

1.11-Os procedimentos de tomada de decisão estão disponíveis e são claros? (o que melhorava?)

Grupo 2 – Trabalho com outras instituições

2.1– Como se processa o trabalho com outras escolas, universidades e outros centros de educação/formação?

2.2- Quais os principais parceiros?

2.3 – Quem escolhe esses parceiros?

2.4 - Qual a principal motivação da parceria? (realizar objetivos? Partilha de competências? Acesso à informação? Partilha de recursos?)

2.5 -Como se desenvolve o trabalho colaborativo? Quem o dinamiza?

2.6- Que tipo de atividades desenvolvem em conjunto?

2.7- Quem participa dessas atividades?

2.8- Como se promove a participação dos indivíduos nessas atividades?

2.9- O trabalho em parceria tem gerado vantagens? Se sim, quais e a que nível? Resultam em novos projetos?

2.10- A composição das parcerias tem-se alterado desde a sua formação? Se sim, porquê e como?

2.11-Devem ser fomentadas outras participações? Quem e como?

Outras parcerias

2.12- A Escola promove de forma regular uma troca sistemática de informações e boas práticas com outras entidades aos níveis locais, regionais, nacionais, transnacionais) (se sim, exemplos, se não, porquê?)

2.13 - Como classifica as relações com outras entidades (locais, regionais, nacionais, do país vizinho, da União Europeia)? (sem relações, sentem-se auscultados, auscultados e as suas opiniões são tidas em conta, são participantes nalguns processos de decisão?)

2.14- Como é disponibilizada a informação considerada relevante?

Este grupo de questões apenas se aplica a professores envolvidos em projetos europeus

Grupo 3 – Parcerias Europeias (participação em Projetos Europeus)

3.1 – Se a sua escola esteve envolvida nalgum projeto Europeu, como classifica a disponibilização da participação nestes projetos?

3.2 - Como se construiu a candidatura? Foi participada pela comunidade escolar?

3.3 – Quais as principais razões que levaram à participação? (partilha de recursos, partilha de competências, acesso à informação, prestígio?)

3.4 - Na sua opinião, que resultados gerou a participação nos projetos (novas parcerias, novos Projetos, novas formas de trabalho?)

Anexo 2.4- Guião da Entrevista semiestruturadas – Professor participante em projeto internacional

Guião de Entrevista -Professor participante em projeto internacional

Entrevistado: _____

Cargo (s): _____

Escola: _____

Questões:

Grupo 1 – Participação em Projetos

Tendo em conta a experiência de trabalho recente no Brasil, há que começar por referir isso.

1.1 Em que consiste o projeto, quem o promove, quais as entidades parceiras envolvidas e os objetivos e finalidades do Projeto.

1.2 - Como surgiu a informação sobre o projeto?

1.3 - Como se construiu a candidatura? Foi participada pela comunidade escolar? Ou decisão individual? (se foi, como reagiu a escola?)

1.4 – Quais as principais razões que levaram à participação? (partilha de recursos, partilha de competências, acesso à informação, prestígio, recompensa financeira? recompensa profissional?)

1.5 – Como se processa o trabalho?

1.6- Quais os principais parceiros? Outras escolas, universidades e outros centros de educação/formação?

1.7- Quem escolhe esses parceiros?

1.8 - Qual a principal motivação da parceria? (realizar objetivos? Partilha de competências? Acesso à informação? Partilha de recursos?)

- 1.10 - Como se desenvolve o trabalho colaborativo? Quem o dinamiza?
- 1.11 - Que tipo de atividades desenvolvem em conjunto?
- 1.12 - Quem participa dessas atividades?
- 1.13- Como se promove a participação dos indivíduos nessas atividades?
- 1.14 - A composição das parcerias tem-se alterado desde a sua formação? Se sim, porquê e como?
- 1.15- O trabalho em parceria tem gerado vantagens? Se sim, quais e a que nível? Resultam em novos projetos? novas formas de trabalho? novas parcerias?
- 1.16- Devem ser fomentadas outras participações? Quem e como?

Grupo 2 – Parcerias na sua escola

- 2.1- A Escola promove de forma regular uma troca sistemática de informações e boas práticas com outras entidades aos níveis locais, regionais, nacionais, transnacionais) (se sim, exemplos, se não, porquê?)
- 2.2 - Como classifica as relações com outras entidades (locais, regionais, nacionais, do país vizinho, da União Europeia, doutros países)? (sem relações, sentem-se auscultados, auscultados e as suas opiniões são tidas em conta, são participantes nalguns processos de decisão?)

Grupo 3 - Organização administrativa e pedagógica da Escola

Relativamente à distribuição do serviço docente

- 3.1 – Na sua escola, como se processa a distribuição do serviço docente? Quem toma as decisões relativas à distribuição das turmas por professor?
- 3.2 – Como é feita essa distribuição?
- 3.3 - Quando é feita?
- 3.4 – Quem participa na discussão/decisão?
- 3.5 – Como se transmite a informação?

Relativamente à escolha dos membros dos órgãos dirigentes

3.6 -Na sua escola, como é feita a escolha dos membros dos órgãos dirigentes?

3.7- Existe rotatividade dos membros? Qual a periodicidade de permanência nos órgãos?

3.8– Existe consulta do restante corpo docente?

3.9- As funções dos membros dos órgãos dirigentes estão claramente definidas? (como? São comunicadas ao restante corpo docente?)

Relativamente à Eficácia organizacional

3.10 -Como classifica a disponibilização de informação na sua escola? (o que melhorava?)

3.11-Os procedimentos de tomada de decisão estão disponíveis e são claros? (o que melhorava?)

Anexo 2.5 - Guião da Entrevista semiestruturadas – CPR (Centro de Professores y Recursos)

Guião de Entrevista - CPR (Centro de Professores y Recursos)

Entrevistado: _____

Cargo (s): _____

1 - Qual o âmbito de intervenção do CPR?

2 - As linhas prioritárias de intervenção do CPR, quem as define e como são definidas?

3 – Como se processa a colaboração entre o CPR e as EOI?

4- Além do orientação formal, que regulamenta a colaboração, há mais proximidade e mais colaboração? Essas práticas colaborativas devem-se à vossa forma de trabalhar enquanto pessoas? Que fatores determinam a cooperação?

5 - Outras formas de colaboração entre o CPR e a EOI? O trabalho em parceria tem gerado vantagens? Se sim, quais e a que nível? Resultam em novos projetos?

6-Qual o papel de intermediação do CPR entre as EOI e as outras escolas da região?

7-Como se processa a colaboração entre o CPR, as EOI e entidades portuguesas? Quais as principais formas colaboração, tipologias de iniciativas, entidades envolvidas e atividades implementadas?

8 - Que resultados gerou a colaboração (novos parcerias, novos Projetos, novas formas de trabalho)?

9 – Como se processa a colaboração com a APPEX? Quais as principais formas colaboração, tipologias de iniciativas e atividades?

10- Na sua opinião, qual o papel desta associação na Extremadura? Partilha de recursos, partilha de competências, acesso à informação, prestígio?)

Anexo 2.6 - Guião da Entrevista semiestruturadas – Universidade da Extremadura

Guião de Entrevista - Universidade da Extremadura

Entrevistado: _____

Cargo (s): _____

Departamento: _____

Questões:

Grupo 1 – Cooperação com a Escola Oficial de Idiomas

Após a realização de entrevistas a professores da Escola Oficial de Idiomas, estes referenciaram a prática de trabalho colaborativo com a Universidade da Extremadura.

1.1– Como se desenvolve o trabalho colaborativo?

1.2- Quem o dinamiza?

1.3- Que tipo de atividades desenvolvem em conjunto?

1.4- Qual a principal motivação da parceria? (realizar objetivos? Partilha de competências? Acesso à informação? Partilha de recursos? Outros?)

1.5- Quem participa dessas atividades?

1.6- Como se promove a participação dos indivíduos nessas atividades?

1.7- O trabalho em parceria tem gerado vantagens? Se sim, quais e a que nível? Resultam em novos projetos?

1.8- A composição das parcerias tem-se alterado desde a sua formação? Se sim, porquê e como?

1.9 - O vosso trabalho colaborativo estende-se a outras escolas, universidades e outros centros de educação/formação?

1.10 - Se sim, quais os principais parceiros?

1.11- Quem escolhe esses parceiros?

1.12- Devem ser fomentadas outras participações? Quem e como?

2 - Outras parcerias no âmbito do Ensino do Português

2.1 - A Universidade promove de forma regular uma troca sistemática de informações e boas práticas com outras entidades aos níveis locais, regionais, nacionais, transnacionais) (se sim, exemplos, se não, porquê?)

2.2- Como classifica as relações com outras entidades (locais, regionais, nacionais, do país vizinho, da União Europeia)? (sem relações, sentem-se auscultados, auscultados e as suas opiniões são tidas em conta, são participantes nalguns processos de decisão?)

2.2 - Como é disponibilizada a informação considerada relevante?

3 – Pertença à APPEX – Associação de Professores de Português da Extremadura

3.1- Enquanto sócia da APPEX, qual o papel da Associação no desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo entre os docentes de língua portuguesa?

3.2 - Na sua opinião, qual o papel desta associação na Extremadura? Partilha de recursos, partilha de competências, acesso à informação, prestígio?)

3.3- Na sua opinião, que resultados gerou a participação (novos parcerias, novos Projetos, novas formas de trabalho?)

Anexo 2.7 - Guião da Entrevista semiestruturadas – Alunas de Português e Profissional na área da educação

Guião de Entrevista

Entrevistado: _____

Cargo (s): _____

Departamento: _____

Questões:

Grupo 1 – Percurso de Aprendizagem do Idioma Português e Relação com a Escola Oficial de Idiomas

1.1 - Como começou a aprendizagem do idioma português (quais os motivos que levaram a aprender este idioma, razão da opção pela Escola Oficial de Idiomas)?

1.2 - Como decorreu o percurso de aprendizagem (formas de aprendizagem ou metodologias de ensino, contactos com Portugal, com organizações no território extremeño, com outros alunos)

1.3 – Que Escola Oficial de Idiomas frequentou? (faça uma apreciação relativa à organização, ao modo de funcionamento, transmissão de informações, participação em atividades/iniciativas, ligação à comunidade, ou outros aspetos que considerares importantes para caracterizar uma escola de idiomas e a sua importância para a região)

1.4 – Que consequências para a vida profissional e pessoal tem trazido a frequência da Escola Oficial de Idiomas?

Grupo 2 - Cooperação com a Escola Oficial de Idiomas

2 - Existe alguma colaboração entre a sua entidade empregadora e a Escola Oficial de Idiomas? Se sim,

2.1 - Como se desenvolve o trabalho colaborativo?

2.2 - Quem o dinamiza?

2.3 - Que tipo de atividades desenvolvem em conjunto?

2.4 - Qual a principal motivação da parceria? (realizar objetivos? Partilha de competências? Acesso à informação? Partilha de recursos? Outros?)

2.5 - Quem participa dessas atividades?

2.6 - Como se promove a participação dos indivíduos nessas atividades?

2.7 - O trabalho em parceria tem gerado vantagens? Se sim, quais e a que nível? Resultam em novos projetos?

2.8 - A composição das parcerias tem-se alterado desde a sua formação? Se sim, porquê e como?

2.9- O vosso trabalho colaborativo estende-se a outras escolas, universidades e outros centros de educação/formação?

2.10- Se sim, quais os principais parceiros?

2.11- Quem escolhe esses parceiros?

2.12- Devem ser fomentadas outras participações? Quem e como?

2.13- Como é disponibilizada a informação considerada relevante?

Grupo 3– Pertença à APPEX – Associação de Professores de Português da Extremadura

3.1- Enquanto sócia da APPEX, qual o papel da Associação no desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo entre os docentes de língua portuguesa?

3.2 - Na sua opinião, qual o papel desta associação na Extremadura? Partilha de recursos, partilha de competências, acesso à informação, prestígio?)

3.3- Na sua opinião, que resultados gerou a participação (novos parcerias, novos Projetos, novas formas de trabalho?)

3.4– A sua pertença à APPEX como surgiu?

3.5 - Que atividades tem desenvolvido enquanto membro?

3.6 - Que vantagens pessoais e profissionais encontra na sua pertença à APPEX?

3.7 - No âmbito do ensino/aprendizagem do português, pertence a outras entidades? Quais e que atividades são desenvolvidas?

Anexo 3 – Inquérito por questionário a aplicar *on line* aos docentes de Português das EOI

Questionário

Este questionário integra-se no projeto de investigação no âmbito do doutoramento em Sociologia, na Universidade de Évora, sobre o papel do idioma português na região Extremenha e no território transfronteiriço. Esta investigação pretende constituir um modelo de análise das dinâmicas em torno do ensino do idioma português na região fronteiriça, observando-o enquanto instrumento de intervenção no espaço e promotor de desenvolvimento.

A opção pelas Escuelas Oficiales de Idiomas como unidade de análise prende-se em torno de três razões fundamentais, em primeiro lugar o público-alvo e a finalidade destas escolas, em segundo a sua distribuição espacial por toda a região da Extremadura e em terceiro as práticas desenvolvidas no âmbito do ensino do idioma português, que promovem um contacto regular com o nosso país e dinamizam o território fronteiriço.

Para a concretização desta investigação, o vosso contributo é fundamental, pelo que solicito a vossa resposta, garantindo que as informações recolhidas se destinam à finalidade científica já referida.

Ao responder ao questionário, está a conceder o seu consentimento informado e esclarecido do uso dos seus dados para a investigação.

Mais acrescento que o presente questionário *online* será destruído após a conclusão do estudo, assim como enquanto este decorre está assegurado anonimato e a confidencialidade dos dados.

Muito obrigada pela colaboração

Em caso de dúvidas ou necessidades de esclarecimento, o email de contacto:
mpviegas@gmail.com

DEPARTAMENTO DE PORTUGUÊS

ESCOLA: _____

RESPONÁVEL PELA RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO
MEMBRO DA EQUIPA DIRETIVA (*EQUIPO DIRECTIVO*)
CARGO _____

CHEFE DE DEPARTAMENTO DE PORTUGUÊS
DOCENTE

I PARTE- AS ESCOLAS OFICIAIS DE IDIOMAS E A SUA INTERVENÇÃO NA REGIÃO DA EXTREMADURA

1.1 - Como a sua escola operacionaliza a ligação à comunidade:

Ações desenvolvidas pela escola

Cursos abertos às necessidades da comunidade	
Valores monetários para a frequência dos cursos	
Certificação com validade oficial em todo o território nacional	
Ensino destinado a adultos	
Certificação permite a reconversão profissional	
Envolvimento de várias entidades e grupos da comunidade	
Outra(s) _____	

1.2 - Quais as principais características dos alunos que frequentam a escola? (Faixa etária, habilitações literárias, atividade profissional, motivação para a aprendizagem da língua e cultura portuguesa)

Principais características

--

II PARTE - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DO ENSINO DA LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA

2.1 - No desenvolvimento de ações no âmbito do ensino de língua e cultura portuguesa, indique as principais entidades da comunidade com as quais a sua escola colabora:

Tipologia da entidade	Portuguesa	Espanhola
GIT		
Junta da Extremadura		
Autarquias e entidades municipais		
Meios de comunicação social		
Entidades públicas		
Empresas e associações empresariais		
Estabelecimentos de ensino e universidades		
Entidades da sociedade civil		
Sindicatos		
Cidadãos		
Outra (s)		

2.2 - De modo geral, indique as formas de envolvimento:

Forma de Envolvimento	Entidade Portuguesa	Nível de formalidade dos contatos		Entidade Espanhola	Nível de formalidade dos contatos	
		Formais	Informais		Formais	Informais
Ações isoladas						
Parcerias						
Patrocínios						
Partilha de informação						
Partilha de recursos						
Partilha de serviços						
Partilha de financiamento						
Outra (s)						

2.3 – Como professor, avalie o grau de importância dos meios disponíveis na escola a que pertence para o desenvolvimento de atividades de ensino de língua e cultura portuguesa:

Meios	Importância atribuída aos meios de ação disponíveis				
	Nenhuma	Pouca	Razoável	Muita	Toda
Legislação/regulamentação que regula o ensino do português					
Financiamento e outros recursos necessários para desenvolver/implementar ações					
Cultura organizacional da escola					
Autonomia para a criação de parcerias/protocolos de cooperação					
Mecanismos de gestão que garantem a participação em iniciativas/ações					
Sistema de gestão que promove a cooperação efetiva e o trabalho em parceria com entidades e profissionais da região e do país vizinho					
Sistema de organização do trabalho facilitador de práticas de cooperação					
Meios tecnológicos disponíveis para atualização permanente das informações					
Apoio técnico ao desenvolvimento de iniciativas					

III PARTE - O IMPACTO DO ENSINO DO PORTUGUÊS

3.1- Na sua opinião, quais os fatores que influenciam o ensino do idioma português na região da Extremadura?

3.2 - Em termos gerais, qual o balanço que faz do impacto na comunidade das atividades em que a escola está e/ou esteve envolvida?



Anexo 4 – Guião do Inquérito por Questionário a aplicar aos alunos

Questionário

Este questionário integra-se no projeto de investigação no âmbito do doutoramento em Sociologia, na Universidade de Évora, sobre o papel do idioma português na região Extremenha e no território transfronteiriço. Esta investigação pretende constituir um modelo de análise das dinâmicas em torno do ensino do idioma português na região fronteira, observando-o enquanto instrumento de intervenção no espaço e promotor de desenvolvimento.

A opção pelas Escuelas Oficiales de Idiomas como unidade de análise prende-se em torno de três razões fundamentais, em primeiro lugar o público-alvo e a finalidade destas escolas, em segundo a sua distribuição espacial por toda a região da Extremadura e em terceiro as práticas desenvolvidas no âmbito do ensino do idioma português, que promovem um contacto regular com o nosso país e dinamizam o território fronteiriço.

Para a concretização desta investigação, o vosso contributo é fundamental, pelo que solicito a vossa resposta, garantindo que as informações recolhidas se destinam à finalidade científica já referida, estando assegurado anonimato e a confidencialidade dos dados.

Ao responder ao questionário, está a conceder o seu consentimento informado e esclarecido do uso dos seus dados para a investigação.

Muito obrigada pela colaboração.

Dados de controle:

Escuela Oficial de Idiomas de _____

Género: _____

Idade: _____

I

1.1- Situação na Profissão (assinale com X a situação correspondente)

Empregado	<input type="checkbox"/>
Desempregado	<input type="checkbox"/>
Reformado	<input type="checkbox"/>
Estudante	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>

Qual? _____

1.2 -para os inquiridos empregados,
qual a área de atuação:

subárea:

3 - área de atuação:

cultura

cultura

educação/formação, emprego

educação/formação

empresarial

emprego

administração pública

saúde

administração pública

outra

ensino superior

qual? _____

comércio

hotelaria/turismo

II PARTE - A opção pelo estudo do idioma português

2.1- Com base nas hipóteses apresentadas, indique quais as razões que o/a levaram a estudar o idioma português. (Assinale com X as 5 hipóteses mais importantes para si)

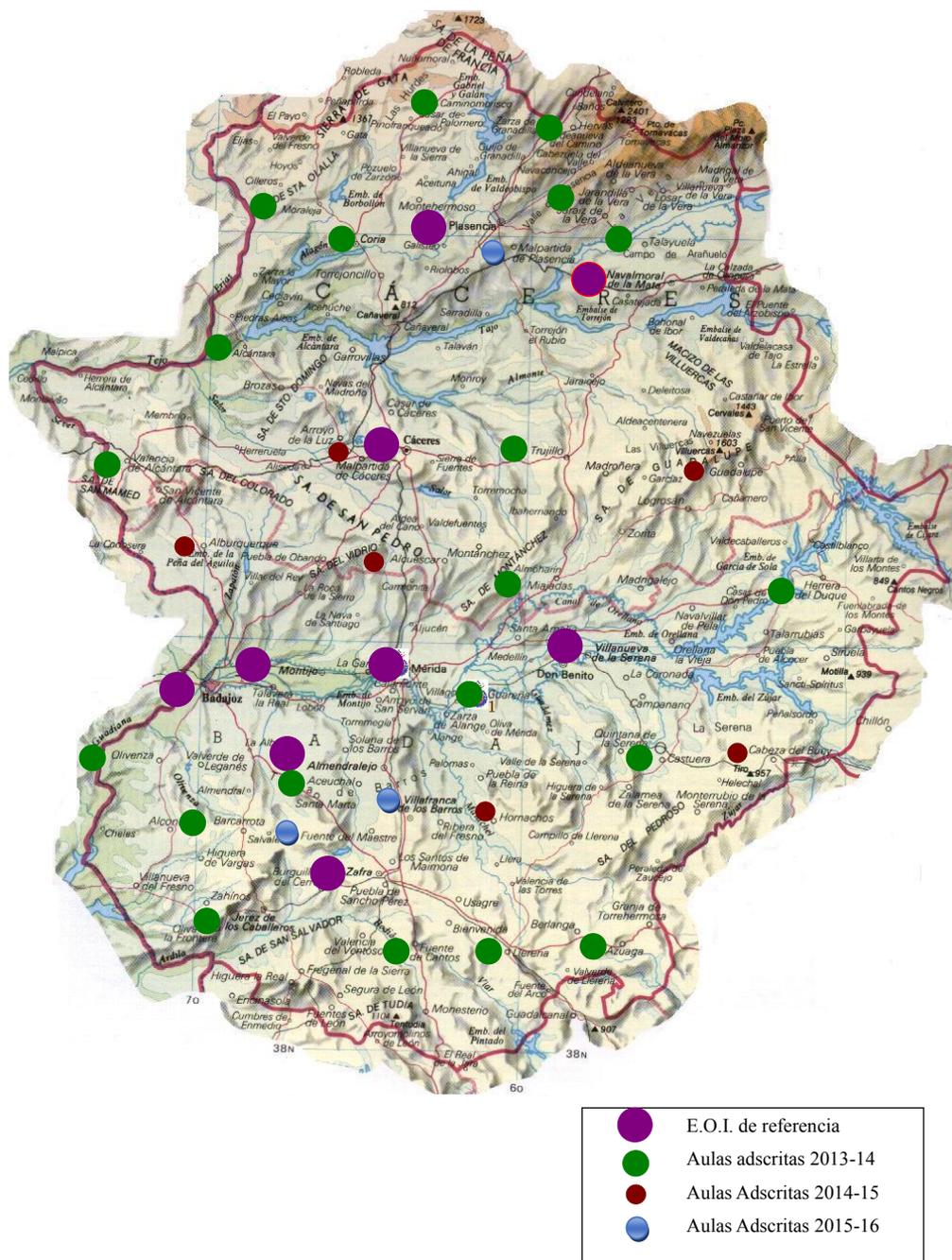
Nº da variável	Razões para a aprendizagem do português	
	Motivações Pessoais	
1	Tem interesse pela cultura do país vizinho	
2	Tem interesse pelo idioma do país vizinho	
3	Já domina o idioma do país vizinho e quer obter uma certificação	
4	Convive com portugueses	
5	Partilha informação/comunicação na zona fronteiriça	
6	Participa em iniciativas com cidadãos dos dois lados da fronteira	
7	Tem interesse no desenvolvimento de parcerias/ações conjuntas com o país vizinho	
8	Colabora com grupos ou instituições do país vizinho	
9	Pertence a grupos ou associações promotoras de atividades de cooperação transfronteiriça	
	Motivações Profissionais	
10	Trabalha em organismos de poder central	
11	Trabalha em organismos de poder regional	
12	Trabalha em organismos de poder local	
13	Trabalha em instituições de ensino/formação da comunidade	
14	Trabalha em universidades	
15	Trabalha em instituições de saúde	
16	Trabalha na área do comércio	
17	Trabalha na área da Hotelaria/Turismo	
18	Trabalha noutras instituições da comunidade que mantêm relação com o país vizinho	
19	Trabalha em entidades que colaboram com organismos de poder central do país vizinho	
20	Trabalha em entidades que colaboram com organismos de poder regional do país vizinho	
21	Trabalha em entidades que colaboram com organismos de poder local do país vizinho	
22	Trabalha em entidades que colaboram com instituições de ensino/formação do país vizinho	
23	Trabalha em entidades que colaboram com universidades do país vizinho	
24	Trabalha em entidades que colaboram com grupos e instituições da comunidade do país vizinho	
25	Vontade de trabalhar no país vizinho (mobilidade geográfica)	
26	Vontade de mudar o seu percurso profissional (mobilidade Profissional)	

2.2 – Após a aprendizagem do idioma português, identifique a importância para si dos objetivos que se seguem. Assinale com X a (s) sua (s) opção (ões) .

Objetivos	Importância atribuída ao Objetivo				
	Nenhuma	Pouca	Razoável	Muita	Toda
Utilizar o domínio do idioma no desempenho da sua atividade profissional					
Cooperar com profissionais do país vizinho					
Mudar a sua atividade profissional					
Integrar-se no mercado de emprego no espaço transfronteiriço					
Dinamizar processos de cooperação para reforço das redes sociais no espaço transfronteiriço					
Participar em iniciativas conjuntas (Extremadura e Alentejo)					
Participar como cidadão nas iniciativas do país vizinho					
Partilhar informação na zona transfronteiriça					
Dinamizar a divulgação das ações desenvolvidas ou a desenvolver no país vizinho					
Participar em mais ações de formação/divulgação linguística					
Estimular outros cidadãos para participação nas atividades de formação linguística					

Anexo 5 - As Esculas Oficiais de Idiomas em Imagens

Mapa - Representação das EOI e Aulas Adscritas no regional da Extremadura



O outro lado das questões do desenvolvimento nos territórios transfronteiriços.
O caso da Escola Oficial de Idiomas da Extremadura, Espanha

Foto 1 - Escuela Oficial de Idiomas de Almodóvar del Campo



Foto 2 - Escuela Oficial de Idiomas de Mérida



Fotografias de atividades desenvolvidas nas diversas EOI



Anexo 6 – Codificações do corpus – Iramuteq

Entrevistados

Professores de português da escola Oficial de Idiomas da Extremadura

Indivíduo n.º 1 – (ind_01)

Indivíduo n.º2 (ind_02)

Indivíduo n.º 3 (ind_03)

Indivíduo n.º 4 (ind_04)

Indivíduo n.º 5 (ind_05)

Indivíduo n.º6 (ind_06)

Indivíduo n.º7 (ind_07)

Professor de português: pp

Escola oficial de idiomas: e

Com cargo diretivo: c1

Sem cargo diretivo: c2

Codificação dos output dos restantes entrevistados

Entrevistado – Assessor/Coordenador de Idiomas da Consejería de Educación y Empleo

Tema 01 – O Papel regulador da Junta da Extremadura

Tema 02 – Política da Junta para o Ensino do Português

Tema 03 – Colaboração com Portugal

Entrevistado- Professor Representante do CPR

Tema 01 – Intervenção do CPR

Subtema 01 – âmbito de intervenção

Subtema 02 – áreas de Intervenção

Tema 02 – Cooperação

Subtema 03 – colaboração com as EOI

Subtema 04 – Colaboração com a APPEX

Subtema 05 – Colaboração com as escolas Portuguesas

Entrevistado- Professor de Português da Universidade da Extremadura

Tema 01 - Cooperação com as EOI

Tema 02 – Outras parcerias no âmbito do ensino do português

Tema 03 – Pertença à APPEX

Entrevista a aluna de Português e profissional na área da Educação

Tema 01 - Estudo de Português na EOI

Subtema 01 – estudar o idioma português

Subtema 02 – Estudar na Escuela Oficial de Idiomas

Tema 02 –Estudo do português e percurso profissional

Tema 03 – Contacto institucional

Tema 04 - Pertença à APPEX

Exemplo 1 de um output do Iramuteq

**Tabela 1 Anexa - Principais frequências lexicais (formas ativas) do corpus –
Aspetos Globais das EOI (n ≥ 5)**

Formas ativas	n°.	Formas ativas	n°.	Formas ativas	n°.
Escola	167	região	14	consejaria	8
Projeto	106	eoi	14	antiguidade	8
Professor	101	proposta	15	acontecer	8
Departamento	51	instituição	15	gostar	7
Cpr	44	educação	14	funcionar	7
Diretor	42	distribuição	14	coordenador	7
Participar	40	problema	13	contacto	7
Chefe	37	idioma	13	comunidade	7
Aluno	34	erasmus	13	processos	7
Pessoa	31	conjunto	13	órgão	6
Trabalho	29	avaliação	13	transmitir	6
Equipa	29	mérica	12	recurso	6
Querer	28	cargo	12	receber	6
Direção	28	almendralejo	12	organização	6
Decisão	27	serviço	11	negociação	6
Grupo	26	ensino	11	necessidade	6
Estudo	26	decidir	11	jornada	6
Atividade	26	colaborar	11	encontro	6
Turma	25	espanha	10	disponibilidade	6
Reunião	25	escolha	10	diferença	6
Língua	25	começar	10	conservatório	6
Informação	25	claustro	10	candidatura	6
Parceria	24	secretária	9	badajoz	6
Entidade	23	razão	9	vantagem	5
Curso	23	parceiro	9	solicitar	5
Colaboração	23	mediação	9	situação	5
Escolher	22	lei	9	realizar	5
Português	23	inspeção	9	procurar	5
Dar	22	incentivar	9	iniciativa	5
Participação	20	função	9	implementação	5
Formação	20	critério	9	eleição	5
Dia	22	criar	9	dirigir	5
Escola	167	conhecer	9	deixar	5
Projeto	106	aula	9	país	5
Professor	101	surgir	9	passar	5
Tomar	19	promover	8	ordem	5
Departamento	51	programa	8	cultura	5
Cpr	44	pedir	8	convocatória	5
Diretor	42	partir	8	conteúdo	5
Participar	40	partilha	8	considerar	5
Chefe	37	organizar	8	competência	5
Trabalhar	34	mudar	8	poder	4
Modelo	19	interesse	8	conflito	4
Centro	19	extremadura	8	comunicar	4
Tema	37	divulgação	8	aprendizagem	4
Exame	16	cooperação	8	apoio	4
Desenvolver	16	conselho	8	administração	4

Fonte: *ouput* Iramuteq formes_actives.csv

Exemplo 2 de um output do *Iramuteq*

Tema: Âmbito da Ação do CPR

Résumé (glob.txt):

Nº UCI – unidade de contexto inicial: 2

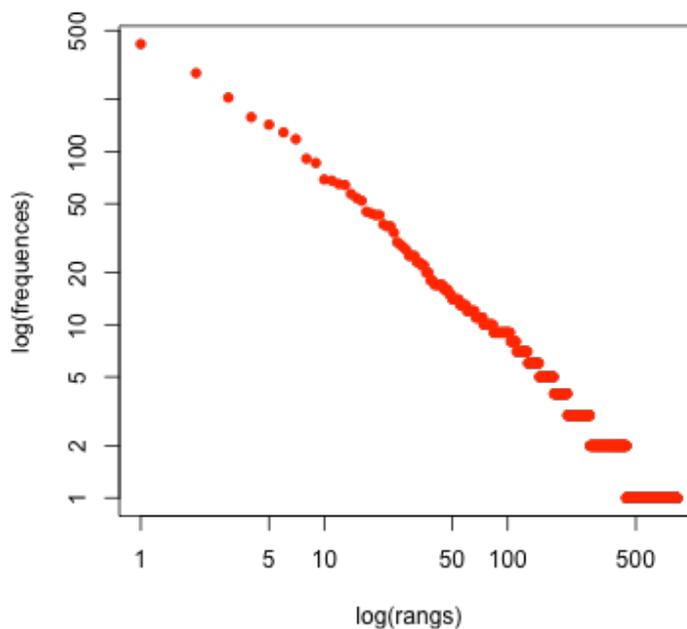
Nº de ocorrências: 49990

Nº UCE – unidade de contexto elementar: 839

Nº *hapax*: 396 (7.94% das ocorrências; 47.2% das formas)

Média de ocorrências por texto: 2495.00

Diagrama de Zipf do *corpus* Âmbito da Ação do CPR



Fonte: *ouput* Iramuteq zipf.png

Exemplo 3 de um output do Iramuteq

Tabela 2 Anexa - Principais frequências lexicais (formas ativas) do *corpus* Âmbito da Ação do CPR (n ≥ 5)

Formas ativas	n°.	Formas ativas	n°.	Formas ativas	n°.
Escola	91	avaliação	11	começar	7
Projeto	86	tema	10	coisa	7
Professor	57	parceria	10	âmbito	6
Cpr	43	estudo	10	tomar	6
Estar	37	decisão	10	problema	6
Ano	30	colaboração	10	parte	6
Trabalhar	28	chefe	10	negociação	6
Participar	25	caso	10	mérida	6
Curso	23	informação	9	ensino	6
Língua	20	incentivar	9	encontro	6
Turma	18	ideia	9	divulgação	6
Diretor	18	escolher	9	distribuição	6
Nível	17	erasmus	9	decidir	6
Dar	17	educação	9	contacto	6
Grupo	16	direção	9	tratar	5
Formação	16	desenvolver	9	receber	5
Aluno	15	criar	9	proposta	5
Entidade	14	conjunto	9	promover	5
Dia	14	colaborar	9	necessidade	5
Trabalho	13	centro	9	jornada	5
Participação	13	surgir	8	instituição	5
Atividade	13	mediação	8	implementação	5
Setembro	12	horário	8	existir	5
Região	12	forma	8	escolha	5
Querer	12	consejaria	8	conteúdo	5
Exemplo	12	reunião	7	conhecer	5
Equipa	12	mês	7	aula	5
Eoi	12	inspeção	7	achar	5
Almendralejo	12	falar	7	abrir	5
Exame	11	departamento	7		

Fonte: *ouput* Iramuteq formes_actives.csv

Exemplo 4 de um output do *Iramuteq*

Classes dos agrupamentos lexicais do *corpus* Âmbito da Ação do CPR

Output Iramuteq

+--+--+--+--+--+

|i|R|a|M|u|T|e|Q| - Sun Oct 19 21:42:51 2018

+--+--+--+--+--+

Number of texts: 2
 Number of text segments: 140
 Number of forms: 1204
 Number of occurrences: 4990
 Número de lemas: 839
 Number of active forms: 582
 Número de formas suplementares: 245
 Número de formas ativas com a frequência >= 3: 178
 Média das formas por segmento: 35.642857
 Number of clusters: 4
 86 segments classified on 140 (61.43%)

 tempo : 0h 0m 5s
 #####

Tabela 3 Anexa - Características das Classes do *corpus* Âmbito da Ação do CPR

	eff.s.t.	eff.total	%
Classe 4	29	86	33.72
Classe 3	21	86	24.42
Classe 1	19	86	22.09
Classe 2	17	86	19.77

Fonte: *ouput Iramuteq profile.csv*

Tabela 4 Anexa - Peso Factorial das Projeções das Classes do *corpus* Âmbito da Ação do CPR

	Valeurs propres	Pourcentages	Pourcentage cumules
facteur 1	0,455	40,708	40,708
facteur 2	0,369	32,957	73,665
facteur 3	0,294	26,335	100,000

Fonte: *ouput Iramuteq afc_facteur.csv*

Exemplo 5 de um output do *Iramuteq*

Tabela 5 Anexa - Classes (agrupamento de palavras) do *corpus* Âmbito da Ação do CPR

V1	V2	V3	V4	V5	V6
***	nb classes	4	***		
**	classe	1	**		
eff.s.t.	eff.total	%	chi2	forme	P
19	86	22.09	****		
7	8	87.50	21.92	colaborar	2.837335e-06
5	5	100.00	18.72	eoí	1.513904e-05
5	5	100.00	18.72	realmente	1.513904e-05
6	7	85.71	17.92	colaboração	2.303650e-05
4	4	100.00	14.79	ensino	1.199594e-04
5	6	83.33	14.05	região	1.776264e-04
3	3	100.00	10.96	instituição	9.303357e-04
3	3	100.00	10.96	parceiro	9.303357e-04
11	24	45.83	10.90	cpr	9.612156e-04
5	7	71.43	10.78	centro	1.028243e-03
5	8	62.50	8.37	caso	3.820745e-03
4	6	66.67	7.45	língua	6.360094e-03
3	4	75.00	6.82	parceria	9.002009e-03
3	4	75.00	6.82	surgir	9.002009e-03
3	4	75.00	6.82	necessidade	9.002009e-03
5	9	55.56	6.54	formação	1.055123e-02
12	34	35.29	5.69	professor	1.703001e-02
3	5	60.00	4.43	trabalho	3.527316e-02
6	14	42.86	4.19	curso	4.069191e-02
2	3	66.67	3.59	contacto	5.819421e-02
2	3	66.67	3.59	recurso	5.819421e-02
4	9	44.44	2.92	entidade	8.761690e-02
*****	*	*	*	*	*
3	4	75.00	6.82	responsável	0.0090020086
3	4	75.00	6.82	público	0.0090020086
3	5	60.00	4.43	monográfico	0.0352731620
*	*	*	*	*	*
7	11	63.64	12.65	*ind_02	0.0003760887
7	11	63.64	12.65	*pp_e2	0.0003760887
**	classe	2	**		
eff.s.t.	eff.total	%	chi2	forme	P
17	86	19.77	****		
8	12	66.67	19.34	nível	1.093352e-05
8	14	57.14	14.73	participar	1.241409e-04
5	7	71.43	12.82	forma	3.423495e-04
3	3	100.00	12.62	coisa	3.823394e-04
3	3	100.00	12.62	pedir	3.823394e-04

O outro lado das questões do desenvolvimento nos territórios transfronteiriços.
O caso da Escola Oficial de Idiomas da Extremadura, Espanha

3	3	100.00	12.62	experiência	3.823394e-04
8	17	47.06	9.95	trabalhar	1.607991e-03
3	4	75.00	8.07	criar	4.502246e-03
2	3	66.67	4.31	participação	3.786806e-02
2	3	66.67	4.31	conjunto	3.786806e-02
2	3	66.67	4.31	iniciativa	3.786806e-02
4	9	44.44	3.86	diretor	4.946431e-02
7	22	31.82	2.71	projeto	9.991683e-02
2	4	50.00	2.42	atividade	1.199749e-01
2	4	50.00	2.42	querer	1.199749e-01
2	4	50.00	2.42	avaliação	1.199749e-01
*****	*	*	*	*	*
3	5	60.00	5.42	diferente	0.01993037
2	3	66.67	4.31	comum	0.03786806
2	4	50.00	2.42	português	0.11997486
*	*	*	*	*	*
**	classe	3	**		
eff.s.t.	eff.total	%	chi2	forme	P
21	86	24.42	****		
8	8	100.00	27.30	educação	1.740685e-07
6	6	100.00	19.96	consejaria	7.890222e-06
5	5	100.00	16.43	incentivar	5.043974e-05
5	5	100.00	16.43	encontro	5.043974e-05
8	11	72.73	15.95	dar	6.505852e-05
4	4	100.00	12.98	mediação	3.140129e-04
4	4	100.00	12.98	promover	3.140129e-04
3	3	100.00	9.62	sepie	1.923291e-03
10	22	45.45	7.09	projeto	7.759786e-03
5	9	55.56	5.28	entidade	2.156682e-02
6	14	42.86	3.08	curso	7.923962e-02
2	3	66.67	3.01	divulgação	8.294598e-02
2	3	66.67	3.01	aula	8.294598e-02
2	3	66.67	3.01	espanha	8.294598e-02
2	3	66.67	3.01	comunidade	8.294598e-02
2	3	66.67	3.01	candidatura	8.294598e-02
4	9	44.44	2.18	formação	1.394319e-01
*****	*	*	*	*	*
5	7	71.43	9.12	uropeu	0.002521959
2	3	66.67	3.01	ninguém	0.082945976
10	28	35.71	2.87	ter	0.090231647
4	9	44.44	2.18	dever	0.139431876
*	*	*	*	*	*
21	75	28	4.08	*ind_01	0.04352028
21	75	28	4.08	*pp_e1	0.04352028
**	classe	4	**		
eff.s.t.	eff.total	%	chi2	forme	P

29	86	33.72	****		
10	10	100.00	22.24	turma	2.404358e-06
7	7	100.00	14.98	setembro	1.087870e-04
12	17	70.59	12.89	estar	3.311175e-04
5	5	100.00	10.43	escolher	1.237013e-03
5	5	100.00	10.43	reunião	1.237013e-03
5	5	100.00	10.43	distribuição	1.237013e-03
9	13	69.23	8.64	ano	3.287657e-03
4	4	100.00	8.25	escolha	4.085125e-03
4	4	100.00	8.25	legislação	4.085125e-03
5	6	83.33	7.10	mês	7.693926e-03
3	3	100.00	6.11	negociação	1.344435e-02
3	3	100.00	6.11	serviço	1.344435e-02
3	3	100.00	6.11	lei	1.344435e-02
3	3	100.00	6.11	apresentar	1.344435e-02
4	5	80.00	5.09	grupo	2.410342e-02
4	5	80.00	5.09	estudo	2.410342e-02
4	5	80.00	5.09	chefe	2.410342e-02
4	5	80.00	5.09	departamento	2.410342e-02
5	7	71.43	4.85	horário	2.768008e-02
3	4	75.00	3.20	equipa	7.371179e-02
3	4	75.00	3.20	problema	7.371179e-02
3	4	75.00	3.20	decidir	7.371179e-02
4	6	66.67	3.13	dia	7.674898e-02
*****	*	*	*	*	*
7	8	87.50	11.41	essa	0.0007288593
8	10	80.00	10.84	segundo	0.0009913157
4	4	100.00	8.25	letivo	0.0040851252
12	23	52.17	4.78	fazer	0.0287341845
3	4	75.00	3.20	anterior	0.0737117883
5	9	55.56	2.14	dever	0.1431093970
*	*	*	*	*	*

Fonte: *ouput* Iramuteq profile.csv

Exemplo 6 de um output do *Iramuteq*

Tabela 6 Anexa– Resultados da análise factorial por correspondência do *corpus* Âmbito da Ação do CPR (coordenadas, correlação, massa, contribuição das classes)

	classe 1	classe 2	classe 3	classe 4
Coord. facteur 1	-0,521	0,159	-1,261	1,306
Coord. facteur 2	-1,642	0,087	1,113	0,338
Coord. facteur 3	-0,383	2,020	-0,444	-0,612
COR -facteur 1	0,106	0,009	0,585	0,836
COR -facteur 2	0,856	0,002	0,368	0,045
COR -facteur 3	0,037	0,988	0,047	0,119
CTR -facteur 1	0,066	0,005	0,395	0,534
CTR -facteur 2	0,655	0,001	0,308	0,036
CTR -facteur 3	0,036	0,798	0,049	0,117
mass	0,243	0,196	0,248	0,313
<i>chi.distance</i>	1,077	1,103	1,113	0,964
inertie	0,282	0,238	0,308	0,291

Fonte: *ouput* Iramuteq afc_col.csv

Anexo 7 – Grelhas de análise de conteúdo dos temas e subtemas das entrevistas

Guião de Entrevista: Grelha de Temas e subtemas

Tema	Subtema	Questões
Tema 01 Modelo organizacional	Subtema 01 Poder	1.1 – Na sua escola, como se processa a distribuição do serviço docente? Quem toma as decisões relativas à distribuição das turmas por professor? 1.2 – Como é feita essa distribuição? 1.3 - Quando é feita? 1.4 – Quem participa na discussão/decisão? 1.5 – Como se transmite a informação?
Tema 01 Modelo organizacional	Subtema 02 Processos de tomada de decisão	1.6 -Na sua escola, como é feita a escolha dos membros dos órgãos dirigentes? 1.7- Existe rotatividade dos membros? Qual a periodicidade de permanência nos órgãos? 1 .8- Existe consulta do restante corpo docente? 1.9- As funções dos membros dos órgãos dirigentes estão claramente definidas? (como? São comunicadas ao restante corpo docente?)
Tema 01 Modelo organizacional	Subtema 03 Eficácia Organizacional	1.10 - Como classifica a disponibilização de informação na sua escola? (o que melhorava?) 1.11- Os procedimentos de tomada de decisão estão disponíveis e são claros? (o que melhorava?)
Tema 02 Cooperação	Subtema 04 Trabalho colaborativo com outras instituições	1 – quais as instituições com quem a escola colabora regularmente? 2 - Como se verifica essa colaboração? 3- Qual a estratégia que a escola desenvolve para colaborar com entidades externas? 4 – De que forma são salvaguardadas as situações de conflito nessas parcerias? (Há necessidade de o fazer? Se sim, em que sentido?)
Tema 02 Cooperação	Subtema 05 Parcerias europeias	Relativamente à participação nos projectos Erasmus +, 8 –como classifica a disponibilização da informação? 9 - A escola recebeu alguma formação para o processo de elaboração da candidatura? 10 – Quais as principais dificuldades na sua implementação? 11 – Como se construiu a candidatura? Foi participada pela comunidade escolar? 12 – Quais as principais razões que levaram à participação? (partilha de recursos, partilha de competências, acesso à informação, prestígio?) 13 – a participação nos projectos tem gerado externalidades importantes? (Se sim, a que nível, local, regional, nacional, comunitário? E como? Novos Projetos, novas formas de trabalho?)

Exemplo de uma Grelha de análise de conteúdo

Tema	Subtema	Extratos das Entrevistas	Categorias
Tema 01 Modelo organizacional	Subtema 01 Poder	<p>“As turmas que cada um vai ter ... depende da escola. Teoricamente, que devia fazer isso é o chefe de estudos, que deveria preparar grupos para cada professor. Há escolas que trabalham mais no trabalho livre, por cada departamento... Mas há uma legislação... que diz que são os mais antigos no corpo, os mais antigos na escola, etc... e uma ordem que deve ser seguida... Geralmente e em quase todas as escolas tenta-se trabalhar por negociação... no próprio departamento e ninguém decide por ninguém ... Se há problemas, entra a legislação... Na grande maioria das escolas, existe uma componente de negociação. Em todas há margem para negociação, mas a autonomia para essa negociação varia em grau segundo as escolas, suas lógicas de quem as dirige e dos intervenientes nessa negociação” Entrevistado n.º 1</p> <p>[relativamente à distribuição de serviço docente]</p> <p>”Na nossa escola fazemo-la um pouco entre todos, numa reunião de departamento, no final do ano letivo, no mês de Junho, depois dos exames. Na última semana de Junho, há uma reunião de departamento, em que temos que deixar feito os horários das aulas, as turmas e os professores das turmas para o ano letivo seguinte. (...) Então, temos uma reunião de departamento, é uma competência da chefe de departamento (no nosso caso é uma chefe) ela tenta que todos estejamos contentes e então, durante o mês de Junho, vai falando connosco e perguntando: “então, querem ficar com as mesmas turmas?” e os horários... olhem, temos que fazer aqui um horário diferente, porque vai haver uma turmas das oito à dez, que não havia no ano anterior...” “há alguns colegas que não gostam deste horário, tu sei que não te importas por exemplo, diz-me a mim), entras às seis, em vez de entrares às quatro, que tu até preferes... “ e eu, ah, sim, fazemos assim, digo eu.” (Entrevistado n.º 3)</p> <p>“Normalmente isso escolhe-se por antiguidade no corpo docente nas escolas de línguas e quem disponibiliza esses dados e a chefe de estudos. A nossa chefe de departamento, tem em conta, se for possível, os desejos de cada professor, mas só se for possível. Se for possível então ela também transmite à chefe de estudos o que os professores preferem e, tendo em conta isso, organiza-se o horário. Mas prioridade absoluta são as necessidades da escola e o que decide a chefe de estudos” (entrevistada n.º 6).</p> <p>“Este trabalho compete ao Coordenador Pedagógico (Jefe de Estudios) com o apoio dos chefes de departamento de cada língua, os quais consensuam com os colegas as preferências de horários. No nosso caso, e ao ser um departamento pequeno, não temos tido grandes problemas para organizar os horários, mas noutros, a seleção de horas e grupos é feita tendo como ponto de referência a antiguidade do professor no centro, uma prática, a meu ver, pouco democrática. Faz-se um estudo inicial para termos uma ideia da oferta e a procura e a partir daí, o departamento planeia o número de grupos e as horas, assim como as preferências de cada professor. Depois disso, a proposta é enviada ao Coordenador Pedagógico e é avaliada e, se for o caso, aprovada. A proposta costuma ser feita, a pedido do</p>	<p>Participação nas decisões</p> <p>Processos de negociação interna</p> <p>Transparência nas escolhas</p> <p>Regulação por antiguidade</p> <p>Consulta e participação interna</p> <p>Relações endógenas no interior do grupo - departamento</p>

		<p>Coordenador Pedagógico, a princípio do mês de maio. Nessa altura, podemos ter uma visão geral dos grupos que vão continuar numa faixa horária determinada ou se, pelo contrário, vai haver alterações por aumento de grupos ou diminuição. Quem participa na discussão/decisão é todo o departamento” (Entrevistado n.º 5)</p> <p>“A distribuição do serviço docente nas EOI tem a ver, num primeiro momento, com uma proposta do departamento relativamente aos horários, às possibilidades de horário para o ano seguinte, e já depois a direção, tendo em conta o nosso pedido, a disponibilidade de salas na escola e a possibilidade de encaixar os horários dos diferentes idiomas, toma a decisão de aceitar algumas coisas, procurar mudar outras, há sempre um diálogo muito grande para que se possa ajustar todos os horários, para que toda a gente tenha o que considera que vai ser necessário para o ano seguinte. Todos os agentes tomam parte, a escola de Mérida tem por princípio pedir a ajuda de todos os agentes, mas depois, obviamente a decisão é tomada pela direção, para que se possa pedir à Inspeção, ao serviço de Inspeção, autorização para abrir determinados grupos ou número de grupos, ou não. Obviamente a decisão tem que vir de cima mas de uma maneira geral a equipa de direção da escola faz todo o possível para que os departamentos possam contar com o número de grupos, com a distribuição de níveis e os docentes que consideram necessários para o ano seguinte.” (Entrevistada n.º7)</p>	
Tema 01	Subtema 01 Poder	<p>[Relativamente à Participação em projetos Erasmus +]</p> <p>” A ideia pode sair do grupo... foi feito assim (na escola do entrevistado) Foi feita uma reunião geral, em que a diretora apresentou já a decisão tomada de desenvolver um projeto, oscultou-se quem estava ou não interessado e aí juntou-se quem estava interessado. ...Em suma, primeiro passo, participado pela comunidade e depois ir filtrando... Alguns começaram a participar e por iniciativa saíram, pois tinham projetos pessoais e/ou profissionais e que não conseguiam trabalhar no projeto com a disponibilidade que gostariam.. outros não se ajustaram ao modo de trabalho... realmente ficamos cinco que estávamos interessados.(Entrevistado n.º 1)</p> <p>“Quanto à tomada de decisão, muitas coisas são decididas pela equipa diretiva, o mais possível, outras são consultados em Consejo escolar. No Consejo escolar, há a representação dos professores, da equipa diretiva, mas também dos não docentes e também há de alunos... Nos conselhos escolares explicam-se os orçamentos, onde se gastam os dinheiros, decidir em relação a gasto que possa haver ... de computadores novos, de quadros digitais ou outras coisas que possam fazer falta e depois outras coisas são decididas nos departamentos, como por exemplo, as temas das atividades...Os temas das atividades são decididos pelos departamentos e incluídas na planificação do ano ao nível de escola há sempre atividades, a festa de natal, ou o dia do centro ou coisas pontuais que são organizadas... há uma pessoa na escola que se encarrega de organizar esse tipo de coisas que são entre todos e essa pessoa faz um pouco a organização ... Depois há viagens, fazermos muitas visitas a Portugal ou conferências ou ir assistir a uma peça de teatro... isso são organizadas no departamento, incluídas nas planificações didáticas e depois são e a equipa diretiva</p>	<p>Envolvimento</p> <p>Regulação hierárquica</p> <p>Autonomia dos docentes</p>

		aprovar ou não, mas geralmente a equipa diretiva aprova”(Entrevistada n.º 6)	
Tema 01 Modelo organizacional	Subtema 02 Processos de tomada de decisão	<p>“A equipa diretiva não é nomeada, é autoproposta de uma equipa, apresentada pelo diretor, que encabeça a constituição da equipa, escolhe e constitui uma equipa com a qual pretende trabalhar e apresenta a proposta da equipa com quem quer trabalhar. Quando há mais do que uma equipa quem decide é a Inspeção. A Inspeção é uma agente muito importante, porque é esta entidade que verifica a observação às regras., um intermediário entre as escolas e a Consejería. Quando há mais do que uma autoproposta a Inspeção decide, se há algum problema a inspeção entre também, pode “nomear a dedo”, expulsar alguém da equipa, se houver algum problema com esse membro. (...) Não existe consulta relativamente à escola. O corpo docente participa da avaliação, no momento de avaliar dos últimos quatro anos, a Inspeção envia um questionário ou fazem entrevista. Na última avaliação, veio a inspetora realizar uma entrevista, questionando sobre o que tinha corrido bem e não. A minha diretora, que é excelente, está lá desde 92 e ninguém quer o cargo, porque ela é muito boa”. (Entrevistado n.º 1)</p> <p>“Em princípio é feito a partir de eleições. Como não há muitos candidatos para ocupar cargos de direção, as pessoas que vão ocupar estes cargos, costumam ser propostas pela direção ou até pela Secretaria de Educação (não sei como se diz em Portugal). No ano passado a diretora da escola reformou-se, e a antiga Coordenadora Pedagógica passou a ocupar o seu cargo, mas não sei como foi o processo (...) exerce as suas funções durante 4 anos. Após esse período, são convocadas novas eleições, mas como já referi, não costuma mudar muito porque há poucas candidaturas. O pior é que as pessoas se “eternizam” nesses cargos e a rotatividade é fraca o que significa um empobrecimento nesse aspeto.” (Entrevistado n.º 5)</p>	Participação na decisão
Tema 01 Modelo organizacional	Subtema 03 Eficácia Organizacional	<p>“As funções estão bem definidas e a comunicação com o resto dos professores flui bem. O conselho diretivo costuma fazer várias reuniões por ano (Claustros) para informar de todas as novidades que vão surgindo ao longo do ano, para a toma de decisões. Em muitos casos, antes de um Claustro, há uma reunião do Consejo escolar que também tem poder de decisão. Por outro lado, existem reuniões de coordenação pedagógicas em que o conselho diretivo informa os chefes de cada departamento das novidades, problemas, ações, etc. e depois os chefes dos departamentos convocam os colegas para transmitir tudo o que foi dito nessa reunião.” (Entrevistado n.º 5)</p> <p>“A equipe atual é muito colaborativa e sentimo-nos apoiados em tudo o que fazemos. Acho que conseguem transmitir de forma clara as informações e novidades importantes para toda a comunidade escolar. Quando é preciso decidir alguma coisa importante, o Consejo Escolar reúne-se e debatem as questões colocadas. Depois, se for preciso, são levadas à reunião do departamento e ao Claustro.” (Entrevistado n.º 5)</p>	<p>Circulação da informação (vertical e horizontal), com transparência das informações</p> <p>Processos de negociação</p> <p>Conexão vertical</p>
Tema 02 Cooperação	Subtema 04 Trabalho colaborativo com outras instituições	<p>“No caso do CPR são colaborações institucionais regulamentadas, com cursos para os professores da EOI ou cursos dados pela EOI para professores da zona em colaboração com o CPR. No caso de outras colaborações, já são pontuais e surgem por diferentes razões, como no âmbito da Iniciativa “Portas Abertas”, com INCLUDES (Assotiation de Includes de Comunidad Tipo APPACDM de Almendralejo), havendo sempre uma festa anual da escola, que visa angariar dinheiro para uma entidade da</p>	Envolvimento e sinergia institucional

		<p>comunidade, como também Caritas e em que se fez um evento para angariar fundos, ou com alguma exposição que já se fez do Instituto Camões na escola, etc. Também tivemos professores a dar aulas no conservatório, de pronúncia inglesa e alemã, para que cantem bem... mas isso sob a égide da Consejería de Educación. Este ano, colaboramos com uma escola secundária para comemorar o dia europeu das línguas (26 de Setembro de 2018) e receberemos alunos para conhecer o funcionamento da EOI e animá-los a estudar línguas, por exemplo, escolas envolvidas nos projetos europeus)” (Entrevistado n.º 1)</p> <p>“Há muitas vantagens como as já referidas, da formação para os professores, seja os nossos, seja os da região, os pontos para promoção e salário. A dinamização da formação dos professores... Mas também surgem novos projetos, graças ao CPR, que serve de contacto com outras escolas para atividades comuns, como a da escola secundária e o dia do centro já que foi graças ao CPR que nos pusemos em contacto. Também surgem projetos novos como o projeto Erasmus que esta ano está a ser feito em colaboração com um consórcio. Graças ao CPR também se pôs um curso de cultura portuguesa na plataforma de formação online da Junta da Extremadura”. Entrevistado n.º 1</p>	
		<p>“Trata-se de uma escola muito dinâmica e é muito receptiva a qualquer proposta vinda de qualquer instituição. Atualmente o nosso departamento colabora com a UNEX, o Instituto Camões, outras escolas da região... As relações que a nossa escola mantém com outras entidades costuma ser muito amigável e colaborativa. Nesta escola são realizadas algumas ações que visam a integração dos habitantes da cidade na Escola. Por referir alguns exemplos, a organização de apresentações culturais abertas a todas as pessoas que, sem terem uma ligação direta com o departamento, possam estar interessadas nos temas abordados, visitas gratuitas pelo centro histórico da cidade e até um clube de leitura com pessoas de língua materna portuguesa que, pelas voltas do destino, se encontram presas na cadeia da cidade. Também a escola conta com projetos europeus como o Erasmus +, apesar de que, por enquanto, este departamento ainda não se envolveu em nenhum.” (Entrevistado n.º 5)</p> <p>“Se houver interesse das duas partes, acontece, claro. É interessante e motivador. Os principais parceiros são outras escolas e outros centros de educação e formação. Às vezes, a universidade. Os professores que desenvolvem projetos com parcerias; com o apoio da direção. É um trabalho que se pode processar online (por dificuldade de agenda) e de forma presencial. São os professores encarregados dos projetos que o dinamizam. As atividades em conjunto podem ser grupos de trabalho, seminários, projetos de inovação, de novas tecnologias... Participam todos os professores interessados e os membros da direção que assim o desejem. Comunica-se o projeto em reunião geral de professores e os professores manifestam a sua opinião e interesse em participar.” (Entrevistada n.º 4)</p> <p>“Devem ser fomentadas outras participações. Especialmente entre escolas de idiomas de outras comunidades, devido à diferença de políticas autonómicas e de práticas educativas. Existe já uma jornada nacional, mas acho que deveria haver mais parcerias e projetos.” (Entrevistada n.º 4)</p>	<p>Integração comunitária</p> <p>Envolvimento institucional e estabelecimento de vínculos</p>

		<p>“Na escola onde eu estou, nós organizamos muitas ações dentro das escola mas geralmente circunscrevemo-nos ao nosso âmbito, os departamentos. Colaboramos entre departamentos. Já foram feitas colaborações com o conservatório, e às vezes, anos anteriores, com o Gabinete de Iniciativas Transfronteiriças. A colaboração acontece geralmente quando pretendemos fazer uma atividade, pomonos em contacto com as entidades, que podem ser parceiras, a ver se há possibilidade de desenvolver alguma parceria. Os parceiros são escolhidos de acordo com as atividades e possibilidade de estabelecimento de parcerias. Tem muito a ver, sobretudo, com a partilha de recursos. Se alguma entidade tem algum recurso que seria interessante para nós, pois procuramos desenvolver estratégias de colaboração para que as duas partes saiam a ganhar. “ (Entrevistada n.º 7)</p> <p>“A participação nessas atividades, a organização tem muito a ver com os professores e depois os alunos participam. Não costuma haver situações de conflito nas parcerias, normalmente fica muito claro o que precisamos, o que podemos oferecer, nunca presenciei uma situação de conflito em parcerias. Nos promovemos sempre a participação dos nossos alunos em todas as atividades, os professores participam na organização e, também, por vezes, na atividade em si. O trabalho em parceria tem sempre vantagens porque conhecemos outras instituições, damonos a conhecer a outras instituições, e às vezes, conseguimos fazer outros projetos... às vezes não porque são colaborações pontuais. A escola participa em vários programas que tem a Junta de Extremadura, nomeadamente este ano, MOEVETE, que nos permitiu receber colegas de outras escolas, da Extremadura, para mostrarmos aquilo que estávamos a fazer, contar os diferentes projetos que temos em marcha e alguns dos colegas foram também à outra escola, para ver o que eles estavam a fazer. Sobretudo a procurar desenvolver essa parceria e a informação todos os anos sai uma convocatória para participar destes programas e as escolas inscrevem-se a tempo ou um grupo de professores inscreve-se a tempo para poder participar nos projetos de mobilidade.” (Entrevistada n.º 7)</p>	Sinergia institucional e interinstitucional
Tema 02 Cooperação	Subtema 05 Parcerias europeias	<p>Na região Extremenha, os projetos europeus, desde que se tornaram Erasmus +, pois antigamente eram vários projetos, o Comenius, o Sócrates, o Grundvitch, agora havendo só um, o Erasmus +, há uma entidade, que é uma seção da Consejería de Educación, que incentiva a que todos participem e trabalha em colaboração com o SEPIE, que é a agência nacional e eles incentivam que o CPR e as escolas a promovam projetos europeus. SEPIE realiza jornadas nacionais para instrução na administração dos projetos, mas na implementação dos projetos há a subordinação às diretrizes europeias dos projetos, que todos os envolvidos têm que seguir. Os CPR são uma das entidades incentivadas por essa seção da Consejería de Educación a participar nos projetos, até mesmo para que os próprios CPR fomentem as escolas a participar nos projetos europeus. Assim, muita da informação é dada logo pelos CPR, que não só incentivam as escolas à participação como também dão cursos aos professores sobre a candidatura a projetos, por exemplo...O CPR de Almendralejo é muito ativo, nesse aspeto. O CPR de Almendralejo foi o primeiro, na região, a estar envolvido num projeto europeu e depois incentivaram a escola e nós (EOI) fomos a primeira escola de línguas a participar num projeto europeu... Formação recebida tem a ver com a</p>	Sinergia institucional

		<p>divulgação por parte dos CPR, incentivado pelo SEPIE (entidade reguladora dos projetos Europeus em Espanha) e pela entidade no interior da Consejería da Educación para os projetos europeus, que dão formação para os professores saibam como se faz um projeto, não apenas em termos de conteúdos teóricos como também vão buscar escolas que já tenham tido projetos para dar exemplos, das suas práticas (o que fizeram, como correu...) pois quando se desenvolve um projeto europeu, grande parte desse projeto é a divulgação e disseminação, daí ser incentivados a participar em cursos, a dar workhops... As escolas que já participaram em projetos europeus, vão dar testemunhos dos seus projetos, no âmbito de cursos que o CPR está a desenvolver sobre projetos europeus. Quem está a frequentar esses cursos são professores, não enquanto membros das escolas, mas individualmente, enquanto profissionais do ensino. (...)</p> <p>Escola oficial de Idiomas de Almendralejo, foi a primeira da região a desenvolver um projeto europeu na região, como representante do projeto, fui lá falar de como correu e incentivar à participação nos projetos Erasmus+. Assim, implica haver formação para quem participa e para quem ainda não participou” (Entrevistado n.º 1)</p>	
--	--	--	--